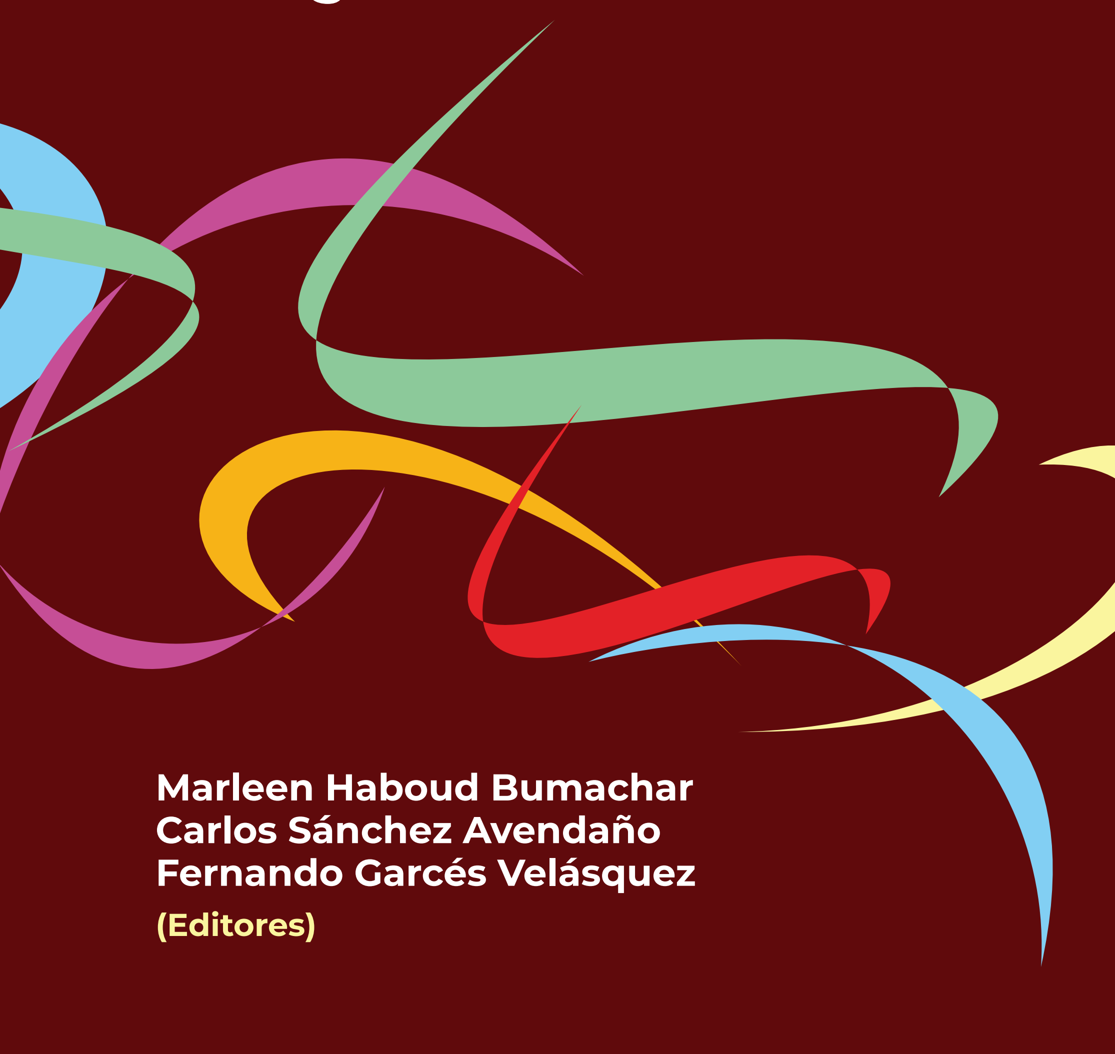
Desafíos en la diversidad 2

Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes



Marleen Haboud Bumachar
Carlos Sánchez Avendaño
Fernando Garcés Velásquez
(Editores)





Desplazamiento lingüístico y revitalización: Reflexiones y metodologías emergentes

Marleen Haboud Bumachar
Carlos Sánchez Avendaño
Fernando Garcés Velásquez
(eds.)

HABOUD BUMACHAR, M., SÁNCHEZ AVENDAÑO, C., and GARCÉS VELÁSQUEZ, F., eds. *Desplazamiento lingüístico y revitalización*: reflexiones y metodologías emergentes [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2020, 321 p. Desafíos en la Diversidad collection, n. 2. ISBN: 978-9978-10-541-2. http://doi.org/10.7476/9789978105726.



Desafíos en la Diversidad 2

DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO Y REVITALIZACIÓN

Reflexiones y metodologías emergentes

Marleen Haboud Bumachar / Carlos Sánchez Avendaño
Fernando Garcés Velásquez
(Editores)

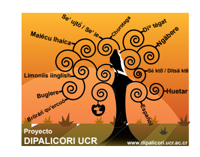
DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO Y REVITALIZACIÓN

Reflexiones y metodologías emergentes









2020

DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO Y REVITALIZACIÓN
Reflexiones y metodologías emergentes

Autores: Elena E. Benedicto y Elizabeth Salomón / Beatriz Zabalondo Loidi / Lelia Inés Albarracín / Carlos Sánchez Avendaño / Marleen Haboud / Fernando Ortega / Inge Sichra / Santiago Sánchez Moreano / Daniela Narváez / Agustín Panizo / Gerardo García / Rosaleen Howard / Fernando Garcés V. / Ana María Escobar / Claudia Crespo

1ra edición:	Universidad Politécnica Salesiana Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja Cuenca-Ecuador Casilla: 2074 P.B.X. (+593 7) 2050000 Fax: (+593 7) 4 088958 e-mail: rpublicas@ups.edu.ec www.ups.edu.ec
	Carrera de Educación Intercultural Bilingüe Grupo de Investigación Estudios de la Cultura
	Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE
	Programa de Investigación Interdisciplinaria *Oralidad Modernidad*, Ecuador
	Programa de investigación DIPALICORI de Costa Rica
ISBN:	978-9978-10-445-3
Diseño de portada:	Patricio Cevallos y Marleen Haboud
Edición, diseño, diagramación e impresión	Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador
Tiraje:	300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, septiembre de 2020

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Presentación 9

La lengua mayangna: a 30 años vista del comienzo de las actividades lingüísticas en la comunidad
Elena E. Benedicto / Elizabeth Salomón McClean 17

Comunicación pública en euskera: un proyecto de revitalización
Beatriz Zabalondo Loidi 41

Nuevas estrategias de revitalización del quichua santiagueño
Lelia Inés Albarracín 63

El proyecto piloto Namù Wökir: revitalización del bribri versus diglosia pedagógica en el ámbito escolar
Federico Guevara 79

Documentación de la cultura gastronómica indocostarricense: las enciclopedias de la alimentación y de la agricultura tradicional malecu, bribri y brorán
Carlos Sánchez Avendaño 99

La salud como fuente de revitalización lingüístico-cultural. Experiencias interdisciplinarias en los Andes ecuatorianos
Marleen Haboud / Fernando Ortega 123

"Desde mi perspectiva, la escuela y sus actores son los responsables de...". Cuando revitalizar es resistir luchando
Inge Sichra 157

Desplazamiento lingüístico y revitalización de repertorios plurilingües en contextos de ciudad
Santiago Sánchez Moreano 183

Vitalidad lingüística del Kichwa Karanki: un estudio desde la documentación activa
Daniela Narváez 215

Entre el 'último hablante' y el Estado: el caso de la lengua amazónica taushiro (Perú)
Agustín Panizo / Gerardo García / Rosaleen Howard 249

Revitalizar desde "prácticas coloniales": los rezos de la doctrina timpu de San Lucas
Fernando Garcés V. 273

Expresiones diacrónicas de subjetividad en el español andino peruano
Anna María Escobar / Claudia Crespo 293

Sobre las autoras y los autores 317

Presentación

En los últimos veinte años, se ha puesto en evidencia el alto grado de desplazamiento de las lenguas indígenas en el mundo (UNESCO, 2010; Sichra, 2009). Estas, inmersas en contextos diversos, presentan grandes desafíos para miembros de las comunidades hablantes, para activistas de la lengua y para académicos comprometidos con la búsqueda de nuevas metodologías de documentación y de estrategias de revitalización más eficientes. Es así como se han desarrollado procesos de documentación activa y de intercambio justo (Haboud, 2019 y 2020); esto es, aquellos que tienen como meta el reencuentro y refuerzo de las lenguas en desplazamiento a partir de trabajos multidisciplinarios en los que se aúnan esfuerzos desde las comunidades de hablantes, la academia y varios sectores sociales privados y públicos. Desarrollar actividades investigativas desde, con y para los hablantes de lenguas vulneradas es una propuesta que se ha venido dando y vigorizando desde hace algún tiempo, como bien puede verse en Benedicto (2000, 2018), Fals-Borda (1985), Haboud (2005; 2010-2016; 2020) o Sánchez-Avendaño (en este volumen).

Por otra parte, cada vez es más frecuente el tratar de conocer y entender el comportamiento lingüístico de comunidades de práctica y de comunidades en la diáspora; así como también el analizar a profundidad las respuestas y contradicciones que en torno al uso de las lenguas surgen desde los distintos contextos sociocomunicativos, como la familia, las instituciones educativas, los medios de comunicación, o el Estado.

Es igualmente importante poner atención a casos de revitalización que se dan desde prácticas coloniales, así como también a

las variadas respuestas que emergen desde los hablantes y que, como dice Garcés (en este volumen), solo pueden ser entendidas desde el trabajo etnográfico concebido como intercambio (*ayni*).

Sin embargo, y como evidenciamos en este volumen, desarrollar procesos revitalizadores requiere obligadamente, contar con una documentación idónea que nos provea de datos lingüísticos cuidadosamente recogidos y contextualizados sociohistóricamente; de ahí la importancia de desplegar esfuerzos por registrar detalladamente y con el mismo empeño, tanto situaciones de comunidades cuya lengua ancestral está todavía en uso, aunque vulnerada, como situaciones extremas en las que la lengua sobrevive con un solo hablante; y es que con cada lengua que muere se pierden conocimientos, por lo general, irrecuperables.

Más allá de las lenguas indígenas, y en el contexto de los estudios aquí presentados, es crucial tomar en cuenta que las variedades del español, producto del contacto con otras lenguas, como es el caso del español andino peruano tratado en este volumen, no pueden continuar siendo tratadas como barbarismos o como producciones imperfectas, pues se trata de sistemas de comunicación dinámicos resultantes de realidades sociohistóricas particulares y que responden eficientemente a las necesidades comunicativas de sus hablantes.

El caso es que la situación de las lenguas indígenas y de las lenguas minorizadas requiere de la emergencia de estrategias y respuestas propias e innovadoras. Nos preguntamos en este sentido: ¿Cómo hacerlo de forma idónea? ¿Cómo avanzar en tareas de revitalización en un esfuerzo conjunto entre hablantes y no hablantes? ¿Cómo evitar las brechas que se mantienen entre los niveles macro y micro? ¿Cómo pasar exitosamente de las políticas a la implementación? ¿Cómo trabajar con metodologías nuevas que vinculen satisfacto-

riamente los saberes y las prácticas? Lo expuesto es, sin duda, una problemática global que requiere, sin embargo, respuestas locales y puntuales; de ahí que esta publicación, al tiempo que comparte casos lo más variados de documentación y esfuerzos de revitalización, nos invite a poner en la mesa de discusión experiencias exitosas o fallidas que nos permitan avanzar de forma más idónea hacia nuevos procesos de mantenimiento y refuerzo del patrimonio lingüístico y cultural en sus contextos específicos y actuales. En consonancia con lo expuesto, este volumen comparte, desde una mirada plural, experiencias que nos llevan a reflexionar profundamente en la diversalidad y en sus múltiples facetas.

Elena Benedicto (Estados Unidos) y Elizabeth Salomón McClean (Nicaragua) hacen un recorrido de los trabajos realizados con hablantes de la lengua mayangna por algo más de 30 años de esfuerzos por su mantenimiento. A pesar de los avances obtenidos desde entonces, tanto en el programa de educación intercultural bilingüe como en la creación de programas de formación lingüística a nivel universitario, queda claro que los retos continúan. Las autoras evalúan, además, el rol del trabajo lingüístico en el mantenimiento, fortalecimiento y desarrollo de la lengua mayangna como elemento identitario y cultural de la comunidad mayangna.

Beatriz Zabalondo Loidi (País Vasco), basada en el concepto de comunidad de práctica, analiza el tema de la revitalización del euskera en la comunicación pública en dicha lengua. Se refiere, para ello, a un proyecto que trata de impulsar el euskera en la comunicación pública de instituciones, empresas y organismos de diversa procedencia; penosamente, la mayoría de los medios de comunicación trabajan casi únicamente en castellano. A partir del análisis de este proyecto, la autora se propone realizar un diagnóstico que contribuya a buscar espacios para incrementar este tipo de comunicación en el euskera.

Lelia Albarracín (Argentina) describe acciones de revitalización que, desde la universidad, buscan reconocer y reforzar “la quichua” y “la castilla” en la provincia de Santiago del Estero, Argentina. La autora, conocedora profunda de la realidad santiagueña, nos invita a continuar en la búsqueda de soluciones propias que permitan a los hablantes diseñar y ejecutar acciones que rompan las barreras de la discriminación lingüística. Su estudio incluye un análisis del léxico de origen quichua, así como de los préstamos en español.

Federico Guevara (Costa Rica) comparte las experiencias de un proyecto desarrollado conjuntamente por la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica y la Dirección Regional Educativa de Sula en el caribe sur costarricense que busca el fortalecimiento de habilidades de docentes de escuelas indígenas en una zona específica de Talamanca Bribri, Costa Rica. El proyecto promueve el uso del idioma indígena en el contexto escolar, no solo para su enseñanza, sino como instrumento de aprendizaje de otras asignaturas del currículo. Este surge del interés por generar propuestas de educación intercultural bilingüe que utilicen las lenguas propias como auténticos recursos de aprendizaje.

Carlos Sánchez Avendaño (Costa Rica) expone el proceso de documentación de base comunitaria de la gastronomía y la agricultura tradicionales de tres pueblos indocostarricenses, así como el proceso de creación de enciclopedias ilustradas. Estas incluyen un diccionario pictórico y recetarios de siembra y de cultivo, enriquecidos con información etnográfica. El autor enfatiza en la importancia del proceso y del material resultante en el resguardo del conocimiento cultural y sus posibles usos prácticos en el sistema educativo.

Marleen Haboud Bumachar y Fernando Ortega (Ecuador) describen proyectos que buscan revitalizar la lengua desde el ámbito

de la salud íntimamente ligado a la lengua, la cultura y el ecosistema. Muestran cómo el trabajo conjunto entre comunidades indígenas y la academia es idóneo para re-encontrarse con conocimientos ancestrales y generar vías de revitalización desde la voz de los hablantes. Ilustran lo dicho desde el proyecto *Voces Andinas y Conocimientos Ancestrales* (Fase II) desarrollado con comunidades kichwahablantes de los Andes ecuatorianos con quienes construyen, a partir de narrativas, un léxico etnográfico viviente que permite adentrarse en el conocimiento de prácticas ancestrales en salud, al tiempo que propicia instancias de comunicación intergeneracional. Para los autores, documentar y revitalizar solo puede darse plenamente si "vivimos la lengua".

Inge Sichra (Bolivia) describe acciones de revitalización lingüística que resisten al acelerado desplazamiento del quechua en Cochabamba y a las prácticas de homogeneización y monolingüismo que se propagan desde la sociedad hegemónica. Así, para la autora, revitalizar se convierte en resistir y repreguntarse: ¿Quién es responsable de la existencia y pervivencia de hablantes? Se subraya la importancia que las creencias y actitudes de los hablantes tienen en los procesos de revitalización.

Santiago Sánchez Moreano (Francia) presenta un caso muy interesante de movilidad transnacional que incide tanto en el desplazamiento lingüístico como en la revitalización de repertorios plurilingües. Centra su estudio en el caso de seis grupos indígenas sociopolíticamente organizados que ahora residen en Cali (Colombia). Este trabajo muestra el dinamismo y la diversificación de los procesos. Queda claro que, en contextos tan complejos como el estudiado, tanto el desplazamiento lingüístico, como los procesos de revitalización deben ser reconsiderados a la luz de tal complejidad.

Daniela Narváez (Estados Unidos/Ecuador) nos ofrece un detallado estudio sobre la vitalidad lingüística del Kichwa del pueblo

Karanki en Ecuador. Lleva a cabo, siguiendo el modelo desarrollado por los proyectos *Oralidad Modernidad* y *GeolingüísticaEcuador,* un diagnóstico de vitalidad de la lengua Kichwa. Nos muestra el alto nivel de desplazamiento como resultado de una pobre transmisión intergeneracional, el desuso de la lengua en el sistema educativo y en los contextos sociocomunicativos diarios. Menciona, sin embargo, las actitudes y percepciones positivas de los hablantes hacia la lengua ancestral, lo que idealmente favorecería a su revitalización.

El estudio de Rosaleen Howard (Gran Bretaña), Agustín Panizo y Gerardo García (Perú) presenta una muy interesante experiencia de documentación y revitalización con el último hablante de la lengua taushiro hablada en la Amazonía peruana. Una de las conclusiones más relevantes del estudio es que una intervención gubernamental en los procesos de revitalización lingüística puede garantizar beneficios materiales para la comunidad de hablantes cuya lengua está en peligro y ampliar el abordaje del trabajo de documentación por lo general limitado al espacio lingüístico.

Fernando Garcés (Ecuador) nos muestra, a partir de trabajos etnográficos en Bolivia y del análisis de las doctrinas utilizadas, instancias de revitalización lingüística del quechua gracias a la apropiación de prácticas coloniales; como él bien expresa: "se trata efectivamente de prácticas de origen colonial pero activadas como expresiones andinas, que desde su performance o realizatividad, cuestionan nuestras propias concepciones de revitalización escrituraria y lingüística", y por tanto, nos llevan a repensar qué es la colonialidad desde la perspectiva de los hablantes.

Anna María Escobar (Estados Unidos) y Claudia Crespo (Perú) discuten el concepto de *subjetividad* que expresa el *pretérito perfecto compuesto* (PP) en el español andino peruano, en su función

evidencial de conocimiento directo. Para esto, analizan diacrónicamente (desde los años sesenta, los ochenta y el 2015) datos del español andino y el español ribereño. Proponen que los factores que favorecen el uso del *pretérito perfecto compuesto* evidencial están conectados al hablante-emisor y al contexto tempo-aspectual. Su estudio nos da luces en cuanto a los procesos de gramaticalización, nos muestra la vitalidad del español andino en Perú, y nos recuerda que la situación de minorización que enfrentan los muchos españoles vivientes en los Andes es, sin duda, similar a las de las lenguas indígenas en la región y el mundo.

Bibliografía

Benedicto, E. (2000). A community's solution to some literacy problems: The Mayangna of Nicaragua. En Ostler, N. y Rudes, B. (Eds.), *Proceedings of the IV Conference on 'Endangered Languages and Literacy'* (pp. 19-24). Charlotte, NC: Foundation for Endangered Languages.

_____ (2018). When Participatory Action Research (PAR) and (Western) Academic Institutional Policies do not align. En Bischoff, S. y Jany, C. (Eds.), *Perspectives on Language and Linguistics: Community-Based Research* (pp. 24-41). Berlín: De Gruyter Mouton.

Fals-Borda, O. (1985). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis.* Bogotá: Tercer Mundo.

Haboud, M. (2005). De investigados a investigadores: la sociolingüística como fuente de reafirmación identitaria. En Coronel-Molina, Serafín M. y Grabner-Coronel, Linda L. (Eds.), *Lenguas e identidades en los Andes. Perspectivas ideológicas y culturales* (pp. 173-192). Quito: Abya-Yala.

Haboud, M. (2010-2016). *Proyecto Oralidad Modernidad. Informes internos.* Quito: PUCE (documentos internos).

_____ (2019). Documentación activa con, desde y para la comunidad de hablantes. En Störl, K., y Cerrón-Palomino, R. (Eds.), *La reciprocidad entre lengua y cultura en las sociedades andinas* (pp. 37-50). Viena: Peter Lang Ediciones.

_____ (2020). Propuestas metodológicas para la investigación interdisciplinaria como interacción social. En Bürki, Y., y Patzelt, C. (Eds.), *Contacto y*

migración. Desafíos metodológicos. vol. monográfico (pp. 53-77). *Iberoromania* (91), I y II. Berlín: de Gruyter Mouton.

Sichra, I. (2009) (Ed.). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América.* 2 Tomos. Quito: AECID/FUNPROEIB Andes/UNICEF.

UNESCO (2010). Atlas de las lenguas del mundo en peligro. París: UNESCO Publishing.

Marleen Haboud Bumachar
Carlos Sánchez Avendaño
Fernando Garcés Velásquez

La lengua mayangna: a 30 años vista del comienzo de las actividades lingüísticas en la comunidad[1]

Elena E. Benedicto[2]
Elizabeth Salomón McClean[3]

Resumen
Nicaragua fue de los primeros países en Latinoamérica en implementar un programa de educación bilingüe para las poblaciones indígenas en su territorio, a pesar de problemas logísticos y económicos en el país. Ello sucedía a mediados de la década de 1980, a raíz de demandas de los pueblos indígenas a partir del triunfo de la Revolución en 1979.

La labor de descripción y documentación lingüística comienza ya desde ese momento, solicitada por el proceso de educación bilingüe que comenzaba. Desde entonces, el trabajo lingüístico se ha articulado con el desarrollo del programa PEBI, que fomenta el desarrollo de la lengua en la escuela, como lengua vehicular de contenidos y de cultura, y con otras instituciones educativas. En los años siguientes, el trabajo lingüístico se integró, siguiendo un enfoque participativo y de colaboración activa con la comunidad, en las universidades de nueva creación como URACCAN para desarrollar programas de formación lingüística a nivel universitario y proyectos de investigación científica.

Sin embargo, a pesar de contar con una coyuntura excepcional, los retos continúan, a veces en lugares insospechados. En este trabajo evaluamos cómo la incorporación del trabajo lingüístico dentro de un contexto estructural (instituciones, infraestructura, programas, etc…) dedicado al fomento de la lengua ha incidido en el mantenimiento, fortalecimiento y desarrollo de la lengua mayangna como elemento identitario y cultural de la comunidad mayangna.

---

1 Este trabajo está basado en la ponencia que se presentó en Salamanca 2018, con motivo del taller *Desplazamiento Lingüístico y Revitalización: Reflexiones y Metodologías*, parte del ICA 2018, bajo el título *Las mil caras de un trabajo participativo durante 30 años: Nicaragua y los Mayangna.* Los autores de esa presentación fueron Elena E. Benedicto (IELLab - Purdue University) y el Mayangna Yulbarangyang Balna (Elizabeth Salomón, Modesta Dolores, Tomasa Gómez, Demetrio Antolín y Gloria Fendly) –URACCAN, IPILC.

2 IELLab-Purdue University.

3 URACCAN, IPILC, Nicaragua.

Introducción

Una de las particularidades que presenta el trabajo lingüístico en Nicaragua es que este fue solicitado desde dentro: fueron miembros de las propias comunidades los que en diferentes momentos del proceso de reclamo de sus derechos lingüísticos y culturales solicitaron la contribución de lingüistas. El segundo punto que caracteriza este trabajo lingüístico es que, como parte de un enfoque participativo que existía ya desde los tiempos de la Revolución, los propios miembros de la comunidad de habla se convirtieron en lingüistas. El tercer punto es que constituye un proceso de larga duración (en el momento de la escritura de este trabajo, cerca de 35 años) y sostenido (es decir, sin pausas ni lagunas durante ese periodo).

Así, el proceso de lo que en contextos académicos se denomina *documentación* adquirió en Nicaragua unas características bien especiales, en particular, porque se integra en un contexto estructural, que va creciendo y desarrollándose desde los años 80, dedicado al fomento de las lenguas indígenas y autóctonas, lo que, en contextos académicos occidentales, se puede identificar como *revitalización*: el mantenimiento, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas en su contexto cultural.

Dada esta coyuntura estructural excepcional (excepcional porque raramente se da), y las características particulares del trabajo lingüístico que se integra en esa estructura, este trabajo que aquí presentamos constituye un buen ejemplo de lo que podía ser un caso óptimo, una situación 'en el mejor de los casos' (un *best-case scenario*) para evaluar la relación entre el trabajo de documentación y su interacción con la revitalización lingüística. En particular, sería deseable identificar qué funciona y qué no funciona en este tipo de relación (entre documentación y revitalización) para poder hacer inversiones de futuro.

La estrategia que seguimos, pues, consiste en examinar una experiencia de documentación lingüística, de tipo *tradicional,* pero

con un enfoque participativo comunitario que, incorporada en un proceso largo y sostenido, aumentaría las probabilidades de éxito, y que, al cabo de tres décadas, podría considerarse exitosa y positiva desde varios puntos de vista. Con ella en la mano, podemos evaluar los efectos que esa experiencia, positiva desde el punto de vista de la documentación, haya podido ejercer en el proceso de revitalización y fortalecimiento de la lengua.

Hablamos anteriormente de coyuntura y es claro, especialmente en el caso de Nicaragua, que hay toda una red de factores y actores que inciden en la salud de una lengua. Aquí no abordaremos todas las posibles variables (véase Benedicto et al., 2016 para un examen de una variedad de factores más amplia). Este trabajo que aquí presentamos es, más bien, una reflexión de lingüistas para lingüistas, el comienzo de un replanteamiento de cómo mejor interactuar con los otros protagonistas de la historia en los procesos de revitalización.

El presente escrito está organizado de la siguiente manera. En la sección 1 hemos establecido los parámetros que nos planteamos en el trabajo. En la sección 2 hacemos una presentación general del contexto lingüístico e histórico-social de Nicaragua. En la sección 3 presentamos las fases del proceso de documentación lingüística que se produjo en Nicaragua, bajo una perspectiva participativa, y su articulación con otras instituciones e iniciativas locales dirigidas al fomento de las lenguas. En la sección 4, ofrecemos una sistematización preliminar de los resultados observados. La sección 5, *Haciendo balance*, nos ofrece una reflexión crítica inicial de los resultados de ese proceso de documentación y finalmente en la sección 6, en *Lecciones Aprendidas*, hacemos balance de cómo los resultados de ese proceso de documentación han incidido o no en los procesos de revitalización y de las limitaciones de esa incidencia, de lo que funciona y lo que no funciona.

El contexto mayangna en Nicaragua

Ubicación geográfica

En esta sección presentamos los mapas de la ubicación geográfica de las comunidades de habla mayangna, así como las lenguas vecinas con las que se relaciona.

Culturalmente, Nicaragua está dividida en dos zonas verticales: el oeste, identificado como el Pacífico, y el este, identificado como la Costa (véanse los rectángulos azul y rojo respectivamente en el mapa de abajo). El Pacífico es de mayoría cultural hispanohablante y alta influencia colonial española, e incluye algunos grupos indígenas que han podido mantener su identidad cultural pero no sus lenguas. La Costa es de mayoría cultural indígena, con una influencia colonial española muchísimo menor y una influencia colonial británica, y posteriormente estadounidense, muy prominente especialmente en la franja costera. En la Costa, actualmente, existen dos regiones autónomas: la Región Autónoma de la Costa Caribe Norte (RACCN, anteriormente conocida como RAAN, Región Autónoma del Atlántico Norte) y la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur (RACCS, anteriormente conocida como RAAS, Región Autónoma del Atlántico Sur). En la RACCN, el miskitu es el grupo indígena dominante, y en la RACCS, el kriol es el grupo dominante, con el cual coexisten los grupos ulwa (familia misumalpa), rama (familia chibcha) y garífuna (lengua de contacto entre familia arawak y lenguas africanas), con presencia puntual miskita.[4]

4 Véase Benedicto, Shettle, y Mayangna Yulbarangyang Balna (2016), sección 2, y referencias ahí citadas, para una descripción de las interacciones y jerarquías sociolingüísticas entre los diferentes grupos y un resumen de la situación del marco legal en el país, concerniente a la situación de las lenguas.

Figura 1
Mapa lingüístico de Nicaragua

Adaptado de Benedicto y Hale, 2001 y de Benedicto et al., 2007.

Las comunidades mayangna se ubican en la *Costa*, en la RACCN, principalmente en su franja interior, en el centro del país (marcadas en verde en el mapa). Se pueden identificar varios grupos lingüísticos mayangna: el panamahka, mayoritario en Nicaragua, principalmente en la zona de Bonanza y las cuencas del río Waspuk y adyacentes; el tuahka, en la zona de Rosita, sobre la cuenca del río Bambana; el Yusku, sobre el cauce del río Bocay y adyacentes; el tawahka, en Honduras, sobre las cuencas del río Patuca.

Breve contexto socio-histórico nicaragüense

En 1979 se da en Nicaragua el triunfo de la Revolución que derroca al dictador Somoza. A raíz de esos eventos, que cambiaron radicalmente el país, se dieron una serie de iniciativas tendientes a mejorar, entre otras cosas, el nivel educativo de toda la población del país. Así se llevó a cabo la Campaña de Alfabetización, que consi-

guió el reconocimiento de la UNESCO en 1980 (UNESCO, 2007; *25 Años*). A raíz de estas iniciativas, se hizo evidente que la población indígena de la Costa no podía (ni debía) ser alfabetizada en español. Los reclamos de la población indígena, muy sensibilizada y concienciada de sus derechos y de la oportunidad histórica que se presentaba, hizo que se estableciera un cuerpo legal sustancial, entre otros y principalmente, un sistema de autonomía política para la Costa (Ley de Autonomía, Ley No. 28), un reconocimiento oficial de las lenguas (Ley de Lenguas, Ley No.162) y un sistema de educación en lengua indígena, el PEBI (Programa de Educación Bilingüe Intercultural), que debía cubrir desde el preescolar hasta la secundaria, pero que en la década de los 80 sólo llego a cubrir (parte de) la primaria y tendría que esperar hasta 2006 para ser incluido en el Sistema de Educación Nacional (Ley No. 582), como SEAR, Sistema de Educación Autonómico Regional (Sistema de Educación Autonómico Regional, 2001).

Tanto el aparato legal como el sistema educativo están basados en el concepto de *derechos culturales y lingüísticos* que llevó a la noción de *relevancia cultural,* la cual sería más tarde incorporada en el desarrollo de los estudios superiores en instituciones académicas como URACCAN.

El proceso de Documentación Participativa del mayangna en Nicaragua

Desde los comienzos de la década de los 80, hubo presencia de lingüistas[5] trabajando en la documentación de la lengua mayangna (al igual que de las otras lenguas en Nicaragua). Susan Norwood, en

5 Anteriormente, el único trabajo sistemático sobre las lenguas de la zona es el de Lehmann (1920).

colaboración con activistas y docentes mayangna y en el marco de las actividades del CIDCA (Centro de Investigación y Documentación de la Costa Atlántica), escribió una Gramática Básica de la lengua en español (que, desafortunadamente, no llegaría a ser publicada hasta 1997; Norwood, 1988).

Al mismo tiempo, el profesor Luis Enrique López, que más tarde se incorporaría al PROEIB Andes en Bolivia, asesoraba los comienzos del PEBI. Y el grupo que se identificaría como Lingüistas por Nicaragua iniciaba, de la mano de Ken Hale, profesor en el MIT, investigaciones sobre la lengua y materiales para uso en las escuelas PEBI.

El PEBI Mayangna llegó hasta 4º grado de primaria a finales de esta década, con libros de texto en todas las asignaturas escritos en lengua mayangna, incluyendo materiales de lectura y escritura. Muy importante para este proceso fue que vino acompañado de un trabajo de formación de maestros comunitarios que tenían en un principio una formación meramente empírica; las escuelas Normales en La Costa[6] iniciaron un proceso masivo de formación docente que, más tarde, continuaría la universidad URACCAN a nivel de educación superior. La educación PEBI, pues, disponía de materiales culturalmente relevantes, escritos en la lengua en aulas donde los maestros eran también miembros de la comunidad y hablantes de la lengua.

En la década de los 90, y a raíz de cambios en la escena política que tendrían repercusiones en el sistema escolar, el PEBI entra en modo de supervivencia. En esta época se cuenta, sobre todo, con el apoyo de ONG internacionales y se crea la universidad URACCAN[7], con voca-

6 Véase *Informe de Progreso Educativo*, 2014 y 2015, así como McLean Herrera (2008).

7 URACCAN no es la única universidad en la Costa, pero sí la única que en esta década da cobertura de educación superior a la población Mayangna.

ción de servicio a las poblaciones indígenas, y a la comunidad mayangna en particular, y portadora de la noción de *educación relevante*.

En URACCAN se crea el IPILC, el Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Revitalización Cultural, parte de la estructura general de la nueva Universidad en Institutos de Investigación con una visión comunitaria y participativa. Se desarrollan los programas de Licenciatura en EIB, en particular uno con enfoque mayangna. La oficina del IPILC en la zona mayangna organiza talleres de *normalización* de la lengua[8] y coordina las ofertas de Licenciatura y Técnico Superior en EIB (Educación Intercultural Bilingüe), en formato por encuentros por estar enfocadas sobre todo a los maestros y maestras que trabajan en el sistema escolar PEBI, y mejor adaptarse así a sus condiciones laborales. A partir de las asignaturas de lengua mayangna que se ofertan como parte de la Licenciatura en EIB-mayangna, se comienza a formar, a finales de la década de los 90, un equipo de lingüistas autóctonos mayangna, el Mayangna Yulbarangyang Balna, que estará encargado en las dos décadas siguientes de un cuerpo substancial de trabajo lingüístico y de documentación de la lengua.

Con la infraestructura educativa de URACCAN y la colaboración de lingüistas externos (en particular, la última ola de Lingüistas

8 Por *normalización* se entiende el proceso de hacer el uso de la lengua 'normal', lo cual incluye un sistema ortográfico sistematizado. No incluye lo que en otros lugares se ha llamado un 'estándar' de lengua, que implica la elección de una variante sobre otra. En los procesos que se llevaron a cabo en Nicaragua se decidió respetar todas las variantes de la lengua y no primar una variante sobre otra (véase Benedicto, 2000; Benedicto et al., 2007; y Benedicto & Mayangna Yulbarangyang Balna, 2018). Sí se decidió un sistema ortográfico que permitía escribir todas las variantes de la lengua usando las mismas convenciones (por ejemplo, la nasal velar sorda siempre se escribe *ngh* independientemente de dónde se use en cada variante).

por Nicaragua), se sientan las bases para un trabajo de documentación bajo un enfoque de Investigación-Acción Participativo (Benedicto et al., 2007), un componente sustancial del trabajo de URACCAN, y asumido como el enfoque *por defecto* por las comunidades participantes (que ya lo venían implementando desde la década anterior, a raíz de la concienciación surgida a partir de la Revolución). Este trabajo de documentación incluirá asimismo trabajo lingüístico descriptivo y teórico.

En la década de los 2000 y hasta mediados de la siguiente, y como resultado de las semillas plantadas a finales de la década anterior, se desarrollan una serie de actividades e iniciativas que constituyen el grueso del proceso de documentación y análisis lingüístico de la lengua mayangna hasta el momento.

Se crea e implementa en URACCAN, en la extensión existente en zona mayangna, una Especialización en Lingüística para lingüistas indígenas egresados de la Licenciatura EIB. A la par de ella, empieza a crecer el grupo de lingüistas mayangna (el Mayangna Yulbaranyang Balna), que funciona regularmente bajo un enfoque de Investigación-Acción Participativo (PAR) y que desarrolla su propia agenda de documentación y descripción de la lengua. Como implementación sustancial de ese enfoque Investigación-Acción participativo (PAR), se establece claramente que los lingüistas mayangna son *actores* en la creación de conocimiento sobre su lengua; que se trabaja para obtener un re-equilibro de *poder* (entre los colaboradores externos y los lingüistas mayangna); y que se han de establecer unos ciclos de *transferencia del conocimiento* que lleven de regreso a la comunidad los trabajos lingüísticos que se realizan y que, a su vez, la comunidad retroalimente el trabajo y la formación continua, tanto en las escuelas PEBI como de los lingüistas (incluyendo tanto lingüistas de la comunidad como colaboradores externos). Se enfatiza, por tanto, un círculo de interacción *lingüistas-comunidad-formación continua.*

En esta época se lleva a cabo un Diccionario monolingüe mayangna, bidialectal (Panamahka y Tuahka), con definiciones en lengua mayangna, así como una Gramática de la lengua, escrita también en lengua mayangna[9]. Ambos trabajos se llevan a cabo con énfasis en el *proceso*, es decir, no se entienden como *productos* en aislamiento, sino como el resultado de un proceso creativo de formación del equipo de lingüistas autóctonos y sobre todo como (valga la redundancia) el proceso de creación de un *proceso participativo* que implique a las comunidades de manera relevante en la creación de conocimiento.

En paralelo, se van recopilando también materiales lingüísticos (i.e., textos en un sentido amplio) culturalmente relevantes, con participación directa y activa de comunitarios, que retroalimenten a las diferentes instancias de la comunidad (por ejemplo, las escuelas del PEBI; los procesos de recuperación de la memoria histórica, etc…), en lo que constituye un esfuerzo de encontrar una manera relevante de implementar el *derecho al retorno* a la comunidad de los materiales lingüísticos recopilados como parte de la documentación de la lengua[10].

Con todo ello uno de los logros más sobresalientes de este periodo es la *profesionalización* del equipo de lingüistas mayangna, que acaban asumiendo muchas de las funciones que en décadas anteriores asumían los lingüistas colaboradores externos (por ejemplo, en la docencia en URACCAN).

Alrededor de mediados de la década de los 2010, comienzan a observarse cambios sutiles, pero con consecuencias potencialmente sustanciales, que podrían considerarse indicadores de deterioro.

9 Antolín, D., et al. (2011); y Dolores, M., et al. (en prensa).

10 Para unas reflexiones sobre la noción del *derecho al retorno*, véase Benedicto (2018).

Se observan ciertos cambios en las escuelas comunitarias PEBI. La re-edición de los libros de texto en mayangna, que es responsabilidad del estado, deja de realizarse. Con ello las escuelas se encuentran en el dilema de o no usar libros de texto en las aulas, o usar los libros en español. Se escoge esta última opción y el efecto inmediato es que la lengua vehicular en la escuela cambia de mayangna a español. Lo más preocupante es que ello se da en comunidades lingüísticamente fuertes, lo cual lleva a preguntarse qué sucede en comunidades lingüísticamente vulnerables.

Por otro lado, los materiales de apoyo creados, tales como los Diccionarios y las Gramáticas, generalmente no acaban de llegar a las escuelas y las bibliotecas escolares, no se distribuyen y se acumulan en las estanterías del IPILC y URACCAN, con lo cual no llegan a ejercer ningún tipo de apoyo a la labor de los maestros. Los diccionarios se distribuyen, en ocasiones, como 'regalo corporativo' a representantes de instituciones, cumpliendo pues una función meramente simbólica y como marcador de estatus de lengua 'oficial'. En cuanto a las gramáticas, se organizan pequeños esfuerzos para socializar el contenido entre los maestros del PEBI y para facilitar su uso, pero son esfuerzos puntuales iniciados por el equipo de lingüistas mayangna y no-sistematizados ni asumidos por las instituciones locales (por ejemplo, el PEBI/MED, las escuelas Normales, o el IPILC/URACCAN).

Al mismo tiempo, se observa un desplazamiento profesional en el equipo de lingüistas mayangna, el motor de muchos de los cambios de la década anterior: algunos de ellos asumen puestos políticos o puestos de responsabilidad administrativa, con lo cual su disponibilidad para encargarse de tareas lingüísticas disminuye. Y, por otro lado, no se siguen los ciclos de formación lingüística (que fueron los que inicialmente generaron la creación del equipo de lingüistas mayangna) con estudiantes indígenas jóvenes que puedan dar continuidad.

En URACCAN también se observan cambios, en las localizaciones geográficas de las licenciaturas y en transformaciones curriculares y desplazamientos en los programas universitarios (por ejemplo, el número de asignaturas relacionadas con la lengua disminuye en las licenciaturas EIB).

Es lo que se podría llamar una *época de cansancio*[11], se dieron muchos esfuerzos anteriormente, a nivel personal y profesional, y esos esfuerzos comienzan a pasar factura. En general, se pierde empuje, y el *poder del estado* y las antiguas *ideologías subyacentes* ocupan espacio: ese momento de *cansancio* es aprovechado por las fuerzas atávicas, por las estructuras de poder antiguas, que nunca completamente desaparecieron, para ocupar posiciones de nuevo. En conclusión, se observa un *abandono por pasiva* de los avances obtenidos en las décadas anteriores. Si algo nos enseña este periodo es que no se puede bajar la guardia.

Análisis de los resultados

Lo que se hizo

En las páginas anteriores hemos podido observar que se llevaron a cabo una serie de acciones que podríamos considerar *tradicionales* en el campo de la documentación lingüística: se recopilaron textos, se realizó un diccionario y una gramática. Además, se estableció un estándar ortográfico (una revisión de modelos anteriores que

11 Hay otro factor que definitivamente tiene incidencia pero que, por lo que sabemos, no ha sido estudiado todavía, y es el incremento en los problemas territoriales, con una invasión sistematizada de los territorios indígenas Mayangna por parte de colonos hispano-hablantes procedentes del Pacífico. Este proceso, que es complejo, ha sido especialmente problemático para el caso de la lengua Tuahka que es la variedad más vulnerable. Para un análisis de la situación inicial, véase McLean Herrera (2008). En los siguientes 10 años, la situación se ha agravado sustancialmente.

no reflejaban el sistema fonológico de la lengua) que respetaba las diferencias dialectales al tiempo que reflejaba la unidad de la lengua y que se aplicó masivamente al sistema educativo (a nivel de primaria, secundaria y universidad).

Todas estas actividades de documentación *tradicionales* se llevaron a cabo bajo un enfoque metodológico participativo, de investigación-acción. Este enfoque se utilizó de manera intencional, por diseño, no sólo para conseguir una mayor incidencia en el fortalecimiento de la lengua, sino, y quizá especialmente, por sus cualidades de justicia social, equidad y agentividad de los actores participantes.

Lo que se observa después de más de 30 años, con respecto a la Revitalización

Dadas esas condiciones de *best-case scenario* que hemos descrito más arriba, tocaba pues evaluar qué efectos pudiera haber conseguido ese proceso de documentación en la revitalización y fortalecimiento de la lengua.

La observación es, desafortunadamente, que existe un *efecto cero* en la revitalización de la lengua: las comunidades que perdían su lengua la han seguido perdiendo (por ejemplo, las comunidades Tuahka) y las comunidades que eran fuertes la mantuvieron, pero recientemente empiezan a observarse efectos de desplazamiento lingüístico (por ejemplo, en el territorio de Awastingni, y en el de Matumbak), bien hacia el miskitu o hacia el español (en zona urbana).

Los efectos positivos observados en ciclos anteriores (hasta mediados de los años 2000) se pierden a gran velocidad. Pero ¿cuáles han sido esos efectos?

¿Qué efectos positivos se han podido observar?

Los primeros efectos positivos que se pudieron observar es la creación de recursos humanos profesionalizados. El equipo de lingüistas mayangna, el Mayangna Yulbaranyang Balna, fue altamente activo y productor durante 15 años y contribuyó a la profesionalización de muchas más generaciones de estudiantes indígenas en la universidad. Si tenemos en cuenta que la formación media de un maestro (empírico) en los años 80 era aproximadamente de 4º grado, y hoy en día, después de varias generaciones de licenciatura en EIB-Mayangna, hay alrededor de 100 licenciados, sin contar los licenciados en otras disciplinas, y los graduados de másteres, el cambio es importante.

Se han dado, asimismo, efectos vitalizantes en las comunidades. Ello se observa en diversos factores: la aceptación en las comunidades de la educación bilingüe para la secundaria; la creación y una demanda en aumento de secundarias comunitarias; un cambio en la *narrativa* sobre el valor de la propia lengua y cultura en las comunidades; un incremento de la *auto-conciencia* lingüística y cultural en las comunidades; y un reconocimiento y re-valorización de los ancianos comunitarios como *portadores del conocimiento* (es decir, una concientización de que el conocimiento reside no en la cultura dominante, sino en la propia cultura, que la propia cultura es portadora de conocimiento valioso)

Haciendo balance: una evaluación de los diferentes factores y actores

En esta sección hacemos un balance sistemático de los factores que hemos ido observando y describiendo en las páginas precedentes. Hemos escogido aquellos factores que se barajan más frecuen-

temente en los trabajos sobre revitalización como factores de alta incidencia (positiva).

La combinación de Documentación Tradicional + Investigación-Acción Participativa (PAR)

Este combo manifiesta, definitivamente, efectos positivos, con ciertos efectos secundarios. Mayormente, los efectos positivos se reflejan en un beneficio a la profesión lingüística: se obtienen datos de alta calidad, y se procesan de manera más rápida y efectiva; se crean profesionales cuyas características responden a las necesidades del sistema académico occidental. Los efectos secundarios observados podrían caracterizarse como *fuga de talentos*: estos profesionales están altamente capacitados y reciben ofertas de trabajo que les apartan de la labor lingüística.

A pesar de los beneficios obtenidos, de este combo no se deriva, sin embargo, ningún efecto sobre la revitalización y el fortalecimiento de la lengua *de manera natural*. Estos efectos no se han podido observar: las tendencias (a la alta o a la baja) que existían con anterioridad siguen existiendo.

El sistema escolar PEBI y su contribución

¿Qué efectos se han podido observar como resultado de las escuelas PEBI? Aun siendo uno de los mejores sistemas educativos en Latinoamérica (es decir, uno en el que las deficiencias patentes en otros países no se detectan: los maestros y maestras provienen de las propias comunidades y, con contadas excepciones, siempre hablan la lengua de la comunidad; existen materiales en la propia lengua; existen programas de formación de maestros; etc…), el programa escolar revela sesgos que no son conducentes a proteger y reforzar la lengua.

Entre ellos podemos mencionar que los *modos* de interacción entre maestro/as y estudiantes sigue siendo uno basado en patrones culturales occidentales; ello probablemente se deba a la falta de una formación de maestros sistemáticamente intercultural (la creación y mantenimiento de escuelas Normales con enfoque intercultural ha sido una tarea difícil)[12].

Y aunque ha habido esfuerzos para introducir una cosmovisión del mundo culturalmente relevante en los contenidos curriculares, la llamada *contextualización* del currículo escolar, la implementación concreta que se ha llevado a cabo queda, con contadas y honrosas excepciones, muy cercana a una traducción de los contenidos procedentes de la matriz del sistema español.

Asimismo, la propia estructura administrativa del PEBI responde a un modelo predominantemente occidental (el modelo nacional), al que se tiene que integrar de manera obligatoria.

En cuanto a su interacción con el trabajo lingüístico, uno de los problemas más preocupante es que no se ha conseguido que los trabajos lingüísticos (e.g., los diccionarios, la gramática, los textos, …), que se iniciaron precisamente para alimentar al PEBI, se integren de manera efectiva y sistemática en los diferentes niveles de los programas curriculares de la lengua mayangna. A pesar de los esfuerzos de las personas implicadas, no se ha conseguido encontrar la mejor manera de conseguir esa integración.

El sistema escolar, por tanto, y a pesar de los esfuerzos de muchos de sus miembros, se mantiene como estandarte de la cultura dominante, en contenidos, estructuras y modos de enseñanza. Sin embargo, se podría argüir que, sin el sistema PEBI, la pérdida podía

12 Véase el *Informe de Progreso Educativo*, 2014 y 2015.

haber sido mucho más rápida y contundente y que el gran logro del PEBI ha sido el frenar lo que hubiera sido una situación mucho peor.

El papel de las instituciones

Las instituciones han tenido un papel determinante, tanto a la hora de activar como a la hora de frenar. El papel que las instituciones de educación superior como URACCAN han tenido en este proceso ha sido crucial: han creado iniciativas, han canalizado recursos de diferentes orígenes, han catalizado energías y creatividad y han dado cauce, soporte y apoyo técnico a los diversos participantes en el proceso de fortalecimiento de las lenguas de la Costa nicaragüense. Muchas de las iniciativas que URACCAN creó en su momento han sido emuladas por otras instituciones. También es cierto, sin embargo, que las instituciones cambian, cambian las personas que las dirigen y cambian las prioridades, y lo que en un momento pudo ser un buen modelo con resultados excelentes, en una situación futura puede no encontrar sustento. Ello requiere una evaluación y adaptación continua, para poder obtener los mejores resultados posibles.

Las instituciones de educación básica, como el PEBI y el Ministerio de Educación a nivel nacional, son también cruciales para que la ecuación final produzca los efectos deseados. También aquí los cambios en el contexto político-social, en las prioridades de dirigentes y de técnicos, y en la asignación de recursos (por ejemplo, para sustentar la reedición de libros de texto de manera sostenible) son elementos que necesitan ser monitoreados, evaluados y ante los cuales hay que producir adaptaciones.

Finalmente, es importante remarcar el papel que ejercen las instituciones políticas, las tensiones entre ellas (a nivel nacional y regional), el financiamiento del que se dispone (o no) para financiar

iniciativas de apoyo a la lengua, y el soporte institucional que pueden dar a las estructuras educativas.

Si tales instituciones existen en un contexto propicio, serán elementos clave en el proceso de fortalecimiento lingüístico. Si no existen, o el contexto no es propicio, las iniciativas deben adaptarse y diseñarse en consecuencia.

Lecciones aprendidas

Quizá una de las principales lecciones aprendidas, y uno de los primeros mensajes que este trabajo quisiera compartir, es que es necesario y absolutamente crucial, en este campo de la revitalización y el fortalecimiento de las lenguas, hablar de aquello de lo que no hablamos: lo que *no* funciona.

Hablar de los éxitos, de lo que ha funcionado en este o aquel contexto es ciertamente útil. Pero hablar de lo que no funcionó e intentar averiguar por qué no funcionó es igualmente útil, si no más. Puede impedir tropezar dos veces (¡o más!) con la misma piedra, puede ahorrarnos recursos preciosos o, sencillamente, puede hacernos conscientes de las posibles piedras en el camino para estar listos y preparados. No quiere decir que no hayamos de tomar ciertos riesgos, experimentar, probar esto y aquello. Podemos experimentar con diferentes tipos de paracaídas, por así decir, pero sabemos que saltar sin paracaídas no funciona. Identificar lo que puede constituir 'saltar sin paracaídas' o 'usar un paracaídas no adecuado a la altura, los vientos, etc..' es aquello por lo que abogamos aquí.

Así que, en esta última sección, exponemos a grandes rasgos lo que hemos aprendido que *no* funciona.

1. Para empezar, el primer mito que quisiéramos reportar es el de que la documentación *tradicional* por sí misma y en sí misma pueda revitalizar. No lo hace. En lo que hemos podido observar en este periodo largo y sostenido de trabajo, y lo que hemos podido corroborar en otras experiencias, es que la documentación *tradicional* tiene un *efecto neto 'cero'* en revitalización y fortalecimiento. En el caso del mayangna en Nicaragua, las variedades lingüísticas que gozaban de vitalidad la continúan teniendo, las que no la tenían, la siguen perdiendo.

Ello no quiere decir que los materiales y el conocimiento que se obtiene a través de la documentación no sirva para generar y diseñar acciones de revitalización y fortalecimiento. Lo que quiere decir es que esas acciones se tienen que diseñar *explícitamente* para la revitalización y el fortalecimiento.

La segunda parte de lo que hemos podido descubrir es que esas acciones explícitas de revitalización y fortalecimiento han de salir de dentro de la cultura asociada con la lengua. Preparar materiales escolares *al estilo occidental* no suele aportar mucho. Los materiales acaban acumulando polvo y siendo olvidados. Se han de conectar esos materiales (que han de ser necesariamente culturalmente relevantes) a acciones, iniciativas y prácticas culturales que estén enraizadas en la vida comunitaria. Si existe un sistema escolar que pueda recibir esos materiales, se ha de proporcionar una formación *continua y sostenida* a los maestros y maestras que les permita integrar esos materiales en sus prácticas diarias (que han de estar sintonizadas con la cultura)[13].

13 Buenos ejemplos de este tipo explícito de acciones para la revitalización, en un contexto culturalmente relevante, salieron en diferentes contribuciones de jóvenes activistas durante *el I Congreso Internacional Contacto, Documentación y Revitalización de Lenguas en Desplazamiento en Hispanoamérica: Desafíos en la Diversidad II* en San José de Costa Rica (febrero, 2018). Un ejemplo relevante

Por tanto, la común aserción que 'esta documentación de la lengua X contribuye a su revitalización' es inválida, a menos que incluya acciones directamente y específicamente diseñadas, de manera culturalmente relevante, para la revitalización.

2. Un segundo punto a considerar es la contribución de las metodologías participativas y de interacción y compromiso con la comunidad de hablantes. Estas sí que han podido marcar un efecto positivo, pero esos efectos deben matizarse.

Ciertamente, la participación activa y directa de un grupo de lingüistas comunitarios ha tenido un efecto positivo y vitalizante en los procesos de conversación interna sobre el valor de la lengua. Ello se ha visto en las actitudes de la propia comunidad hacia su propia lengua, en la auto-conciencia sobre el valor de la lengua y cultura, y en los cambios que se han observado en las 'narrativas' iniciales sobre ellas.

Estos efectos, sin embargo, no han podido evitar los efectos regresivos que se han observado más recientemente, por ejemplo, en las escuelas PEBI (y que sean posiblemente debidos a factores de ideologías subyacentes profundas).

3. El tercer punto está relacionado con los ciclos vitales. *La conexión entre los ciclos vitales* de documentación y revitalización es clave para un éxito continuado. Un cierto tipo de fórmula puede funcionar bien en referencia a un contexto determinado, pero cambios en ese contexto pueden conducir a un rediseño de las iniciativas. En tales casos se ha de conectar los dos sistemas para que no se produzca ruptura.

En el caso de Nicaragua, los procesos de formación que funcionaron muy bien durante una década desde finales de los 90, no

---

de integración coherente en el sistema escolar lo encontramos, por ejemplo, en el trabajo de Ruiz Chaverri (2018a y 2018b).

tuvieron continuidad cuando el contexto cambió. Y, en consecuencia, no se produjo el relevo generacional que hubiera proporcionado continuidad a las iniciativas de fortalecimiento de la lengua. En palabras de Melba McLean, líder mayangna y directora del Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Costa Atlántica (CIDCA), hay que asegurar que existe un *semillero* que proporcione las plantas del mañana.

Referencias bibliográficas

25 años de la Cruzada de Alfabetización: "El país entero fue una gran escuela". 2005. Envío, 289. http://www.envio.org.ni/articulo/3004 (acceso: 24 de junio de 2014)http://www.envio.org.ni/articulo/3026 (Versión en inglés, acceso: 24 de junio de 2014).

Antolín, D., Salomón, E., Gómez, T., Taylor, C., Genaro, J., Miguel, B., Feliciano, M.C., Frank, E., McLean, M., & Benedicto, E. (2011). *Mayangna Yulpuyang* [Diccionario Mayangna] Volumen 1, Panamahka. Rosita, Nicaragua: Alcaldía de Rosita y Junta de Andalucía-Programa de Reconstrucción post-Félix Nicaragua Fase I.

Benedicto, E. (2000). A community's solution to some literacy problems: The Mayangna of Nicaragua. En Ostler, N. y Rudes, B. (Eds.), *Proceedings of the IV Conference on 'Endangered Languages and Literacy'* (pp. 19-24). Charlotte, NC: Foundation for Endangered Languages.

_____ (2018). When Participatory Action Research (PAR) and (Western) Academic Institutional Policies do not align. En Bischoff, S. y Jany, C. (Eds.), *Perspectives on Language and Linguistics: Community-Based Research* (pp. 24-41). Berlín: De Gruyter Mouton.

Benedicto, E., & Mayangna Yulbarangyang Balna (2018). La tercera vía de 'normalización': sistematización de escritura vs lengua estándar. Presentada en el 56 Congreso Internacional de Americanistas, ICA, Simposio *Norma y estandarización en lenguas indígenas de América.* Salamanca, 15-20 de julio de 2018.

Benedicto, E. & Hale, K. (2001). Mayangna: A Sumu Language and Its Variants. En Benedicto, E. (Ed.), *The UMass Indigenous Languages Volume* (pp. 75-106). UMOP [University of Massachusetts Occasional Papers], 20.

Benedicto, E., Shettle, A., & Mayangna Yulbarangyang Balna (2016). Linguistic ideologies as a Crucial Factor in Language Revitalization: A Look at the

Mayangna Languages of Nicaragua. En Pérez, G., Rogers, Ch. y Rosés Labrada, J.E. (Eds.), *Latin American Contexts for Language Documentation and Revitalization* (pp. 305-344). Berlín: De Gruyter Mouton.

Benedicto, E., Antolín, D., Dolores, M., Feliciano, M., Fendly, G., Gómez, T., Miguel, B., & Salomón, E. (2007). A model of Participatory Action Research: the Mayangna linguists' team of Nicaragua. En Maya Khemlani, D., Ostler, N. y Dealwis, C. (Eds.), *Proceedings of the XI FEL Conference on 'Working Together for Endangered Languages – Research Challenges and Social Impacts'* (pp. 29-35). Kuala Lumpur, Malaysia: SKET, University of Malaya y Foundation for Endangered Languages.

Dolores, M., Fendly, G., Gómez, T., Poveda, C., McLean, M., & Benedicto, E. (en prensa). *Mayangna Yulpuyang* [Diccionario Mayangna] Volumen 2, Tuahka. Rosita, Nicaragua: Alcaldía de Rosita y Junta de Andalucía-Programa de Reconstrucción post-Félix Nicaragua Fase I.

Informe de Progreso Educativo. Calidad y Equidad para el Desarrollo Humano. Nicaragua. (2014). OPREAL, EDUQUEMOS, IBIS, Telefónica.

Informe de Progreso Educativo. Educación Intercultural Bilingüe con Calidad y Equidad para la Autonomía. Región Autónoma de la Costa Caribe Sur. Nicaragua. (2015). URACCAN, EDUQUEMOS, IBIS, Telefónica.

Lehmann, W. (1920). *Zentral-Amerika, Teil I, Die Sprachen Zentral-Amerikas in ihren Beziehungen zueinander sowie zu Sud-Amerika und Mexiko.* Berlin: Verlag Dietrich Reimer.

Ley No. 162. 1996. Ley de uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua. (1993). *La Gaceta*, 132.

Ley No. 28. 1987. Estatuto de autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua. (1987). *La Gaceta*, 238.

Mayangna Yulbarangyang Balna & Benedicto, E. (2011). *Mayangna Yulni Barangwa Lâni* [Gramática Mayangna]. Rosita, Nicaragua: Alcaldía de Rosita y Junta de Andalucía-Programa de Reconstrucción post-Félix Nicaragua Fase I.

McLean Herrera, G. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso nicaragüense.* Colección Libros FLAPE 26. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Norwood, S. (1988/1997). *Gramática de la lengua sumu.* Managua: Centro de investigaciones y documentación de la Costa Atlántica, CIDCA.

Ruiz Chaverri, D. (2018a). La apropiación de la ortografía en comunidades indígenas: del dicho al hecho hay mucho... vacío metodológico. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional Contacto, Documentación y Re-*

vitalización de Lenguas en Desplazamiento en Hispanoamérica: Desafíos en la Diversidad II. Febrero, 2018. San José, Costa Rica.

_____ (2018b). La apropiación de la ortografía: un encuentro entre la reflexión metalingüística y las prácticas socioculturales. Ponencia presentada en el *56° Congreso Internacional de Americanistas*. Salamanca, España. Julio 2018. Simposio: Norma y estandarización en las lenguas indígenas de América.

Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) (2001). URACCAN, Consejos Regionales Autónomos RAAN/RAAS, Gobiernos Regionales Autónomos RAAN/RAAS.

UNESCO (2007). *Memoria del mundo: La cruzada nacional de alfabetización*. Nicaragua. http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-6/national-literacy-crusade/(24 de junio 2014).

Comunicación pública en euskera: un proyecto de revitalización[1]

Beatriz Zabalondo Loidi[2]

Resumen

El caso del euskera ha estado presente en muchos congresos y simposios internacionales que han tratado el tema de la revitalización de la lengua desde diferentes puntos de vista. El objetivo de este artículo es mostrar la investigación que se está llevando a cabo en torno a una experiencia de revitalización poco conocida tanto dentro como fuera del País Vasco. Se trata de un proyecto que trata de impulsar el euskera en la comunicación pública de instituciones, empresas y organismos de diversa procedencia, todos ellos conocidos y emblemáticos, dentro del País Vasco meridional. Sin embargo, la mayoría de los medios de comunicación a los que se dirigen estas entidades, y que sin duda son los más poderosos y de mayor audiencia, no trabajan en euskera; además la realidad sociolingüística pocas veces posibilita una comunicación íntegra en euskera, y en muchos casos ni tan siquiera es posible hacerlo en las dos lenguas por igual (castellano y euskera). Este caso de experiencia-investigación está basado en el concepto de Comunidades de Práctica (Wenger, 1998). La investigación estudia cómo se produce el contacto de las lenguas —euskera y castellano— en el ámbito de la comunicación pública, y las limitaciones que se imponen en la práctica diaria. Mediante metodologías cualitativas —2 focus groups a las entidades y entrevistas en profundidad a 7 medios— el grupo de investigación está completando el diagnóstico que contribuirá a buscar espacios para incrementar este tipo comunicación en euskera.

1 Agradezco a Soziolinguistika Klusterra la oportunidad de formar parte de este proyecto. Asimismo, agradezco su contribución en este artículo a P. Superbiola, U. Anduaga y A. Basurto (técnicos-investigadores de Soziolinguistika Klusterra); también a E. Apodaka, I. Eskisabel y J. Morales, colegas de la UPV/EHU y compañeros en este viaje sociolingüístico. Alazne Aiestaran y Txiliku me acompañaron en el viaje a Salamanca (ICA, 2018), donde surgió la oportunidad para escribir este artículo. Allí me reencontré con Marleen Haboud y Fernando Ortega, a quienes les debo tanto en mi carrera.

2 Universidad del País Vasco UPV/EHU.

Introducción

El euskera, lengua minoritaria

El euskera es una de las lenguas que se hablan en Euskal Herria (País Vasco); es una lengua minoritaria que habita junto al francés y el español, que son las dos lenguas oficiales y hegemónicas de los estados entre los cuales está dividido este pueblo[3]. Como fruto de las recientes oleadas migratorias, también se hablan otras lenguas dentro de la comunidad vasca —se han registrado ya más de cien—, si bien su uso es mucho más restringido, y exceptuando el inglés, probablemente, son de escasa funcionalidad social. Dichas lenguas también se pueden considerar minoritarias en el ecosistema de Euskal Herria, pero este trabajo se centra en el euskera.

La lengua vasca (euskera) estuvo relegada al ámbito familiar durante siglos, y fue duramente perseguida —a veces abiertamente y otras de forma no tan evidente— por los gobiernos y autoridades de turno. A pesar de ello, ha conseguido sobreponerse a las mayores adversidades y sobrevivir hasta hoy, con más o menos éxito.

La Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia, fundada en 1918 a propuesta de Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos, es la Institución Académica oficial que vela por el euskera. Es una institución cuyo cometido es investigar y formular las leyes gramaticales de la lengua vasca, así como el cultivo y protección del euskera.

3 “Euskal Herria, como territorio, está situado en el paralelo 43º, en el extremo occidental de la cordillera de los Pirineos, donde es punto de unión entre la Península Ibérica y el resto de Europa. Lo baña el mar Cantábrico (Golfo de Bizkaia). Ahí es donde el Pueblo Vasco ha permanecido desde tiempo inmemorial como comunidad, con un particular empeño en mantener su propia lengua, el euskera...” (Zallo, 2006, p. 28).

Según reza en el sitio web de la Academia Vasca:

> Euskaltzaindia goza del reconocimiento oficial, con carácter de Real Academia, en España (1976) y, como entidad de utilidad pública, en el ámbito de la República Francesa (1995). Al mismo tiempo, cuenta también con un reconocimiento social generalizado entre la población del país [Euskal Herria]. Todo ello ha propiciado una intensa actividad normativa que se refleja en la estandarización y modernización de la lengua vasca, en especial desde 1968 (Euskaltzaindia).

Desde entonces, hace ya cinco décadas, junto a la normativización del euskera que ha ido proponiendo la Academia, la sociedad civil también ha contribuido enormemente a la modernización de la lengua, sobre todo desde el ámbito educativo —escolar y universitario— y desde los medios de comunicación. En octubre de 2018, la Academia de la Lengua organizó un Congreso Internacional donde académicos de alto prestigio —vascos y extranjeros— celebraron el cincuenta aniversario de la Lengua Vasca Estándar (Euskara Batua).

Si no se hubiera creado el estándar, los vascos no habríamos acordado una gramática, ni reconoceríamos a la Real Academia su autoridad y tampoco se hubiera revitalizado el euskera tanto como se ha revitalizado (a pesar de todas sus defectos y deficiencias). No ha sido fácil ni llano el camino de la estandarización (Anaut, 2013; Arrarats, 2015; Gartzia, 2018; Sarasola, 2016; Zuazo, 2005), pero sin la lengua estándar no se habrían podido crear, escribir ni traducir tantos libros (Torrealdai, 1977 y 2016)[4] —no habríamos llegado a tener una literatura tan saludable y rica como la actual— ni materiales educativos apropiados para estudiar que, junto a la apuesta rea-

4 Joan Mari Torrealdai, doctor en Sociología y experto en cultura vasca, ha registrado anualmente desde 1975 el número de libros impresos en euskera. Según este autor, en 1976 se publicaron en torno a 95 libros en euskera (1977). En 2016, contabilizó 2061 libros de todo tipo, entre novedades y reimpresiones (2016).

lizada por un sistema educativo en euskera eficaz han contribuido a que el número de personas que habla y entiende la lengua sea mayor que nunca (VI. Encuesta Sociolingüística, 2016)[5]. En este sentido, hay que destacar el esfuerzo alfabetizador de la escuela (Sarasola, 2016, p.16; Zallo, 2006, p. 130). Desde luego, los medios de comunicación en euskera serían mucho más débiles, al no disponer de la herramienta apropiada —la lengua que la vehicula—. Estos medios no sólo han permitido informar a los vascos en su propia lengua; sino que además han contribuido a prestigiar la lengua y la cultura, hacerlas más visibles (Zabaleta et al., 2014)[6].

Aunque antes hemos dicho que el euskera es una lengua minoritaria, en algunos territorios del País Vasco es una lengua oficial junto al español. Sería impensable que el euskera hubiera alcanzado este estatus institucional —parcial— (Zallo, 2006, p.131) sin todo lo que ha conllevado el proceso de estandarización y, por ende, no habría llegado a ser lengua de trabajo y de servicio en la administración y en tantas otras instituciones públicas y privadas (Zuazo, 2005).

A pesar de todos los logros conseguidos, el euskera se encuentra todavía con serias dificultades para hacerse valer en muchos sectores y ámbitos de la vida social vasca, y es por ello que hay todavía muchos proyectos en marcha dedicados a extender y normalizar el uso de la lengua en los espacios menos favorables.

Uno de ellos es el sector organizativo y empresarial, tradicionalmente articulado y vehiculado a través de las lenguas hegemónicas —

5 Desde 1991 hay 200 000 vascohablantes más; sobre todo, jóvenes. La mayoría de los escolares estudian en euskera; muchos tienen padres que desconocen la lengua, pero ellos son alfabetizados en el sistema educativo vasco.

6 Además, estos autores han documentado que, en relación a otras lenguas minoritarias de Europa, el euskera es la lengua que más medios de comunicación tiene, después del catalán.

español y francés; desde hace unos años también el inglés—. Aunque el tejido empresarial vasco ha sido muy activo y rico, hasta hace bien poco la lengua vehicular de trabajo y de comunicación no ha sido el euskera.

Soziolinguistka Klusterra[7] impulsó el proyecto *EraLan* para aunar esfuerzos entre entidades organizativas que habían adoptado planes de normalización para el uso del euskera dentro de la empresa y tratar de identificar los factores que inciden en el uso de la lengua en el mundo laboral. Dicho proyecto se materializó en cuatro ediciones —(2006-2008), (2008-2010), (2011-2013) y (2015-2016)—, y fue en la tercera cuando se constituyó expresamente un grupo para estudiar y reflexionar en torno a "Ruedas de prensa y Comunicación pública". De este grupo surgió la necesidad de investigar y trabajar el tema objeto de estudio que presentamos aquí: *Jendaurrean Erabili*. Podemos decir que se trata de un caso de revitalización del euskera en un ámbito muy concreto: en la relación profesional que mantienen entidades organizativas y medios de comunicación.

Jendaurrean Erabili

Jendaurrean Erabili significa "Comunicar/Comunicando en público". Se ha llamado así al proyecto que abarca a organizaciones y empresas —públicas y privadas—implicadas en cuestionar su relación con los medios de comunicación, las cuales difunden sus mensajes, mayormente o solo, en español[8]. Se trata de un proyecto de investigación-acción en torno a la comunicación pública en eus-

7 Significa: Clúster de Sociolingüística Vasco. Véase: http://www.soziolinguistika.eus/es/presentacion.

8 Este proyecto, de momento, se realiza con organismos que trabajan en la parte del estado español.

kera, liderado por Soziolinguistika Klusterra junto a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)[9].

El proyecto *EraLan*, arriba mencionado, dejó constancia de que muchas entidades y organizaciones *de facto* ya tenían cierta experiencia y conocimiento para comunicar (también) en euskera, pues ya lo venían haciendo desde años atrás: algunos como ejercicio de activismo lingüístico y cultural, y las entidades públicas también por una cuestión de derechos y de igualdad lingüística.

El proyecto *Jendaurrean Erabili* se puso en marcha a finales de 2015. El objetivo específico y principal fue definido de la siguiente manera: Organizar y ofrecer una Comunidad de Práctica que facilite y haga más eficaz la comunicación pública (también) en euskera. El objetivo implícito —que impera en el fondo— es promover y aumentar el uso del euskera en el ámbito público.

La Comunidad de Práctica sería, de este modo, la metodología para crear sinergias entre los agentes participantes, es decir, para compartir y reconocer los problemas que surgen habitualmente en la comunicación pública en euskera, y poder superarlos mediante el aprendizaje mutuo.

Comunidad de Práctica

Se llaman Comunidades de Práctica (en adelante, CoP) a los grupos de individuos informalmente comprometidos en torno a una experiencia o una pasión compartida (Wenger, 1998; Wenger

---

9 Por encargo de Soziolinguistika Klusterra, Eduardo Apodaka y Jordi Morales —profesor titular y doctorando respectivamente, del departamento de Psicología Social de la UPV/EHU— diseñaron un proyecto *ad hoc* cuya finalidad era impulsar y acrecentar el uso del euskera en el ámbito público. Se tuvieron en cuenta estas dos características: a) que los agentes implicados participaran activamente; b) que hubiera interrelación entre la teoría/discurso y la práctica/experiencia.

et al., 2002; Amin y Roberts, 2008). Los miembros de las CoP se involucran en un proceso de aprendizaje colectivo. Son vehículos eficaces para el intercambio de conocimientos sobre la base práctica de su quehacer, y contribuyen así al conocimiento social. Del mismo modo, estas comunidades contribuyen con su conocimiento a la cohesión y la creación de vínculos identitarios: cuanto mayor sea su presencia y su referencialidad, mayor será su influencia. Es un proceso, por lo tanto, dinámico y vivo, y conviene que la CoP esté activa.

Según Wengler (1998) son tres las características principales que definen a las CoP:

a) Tienen una tarea común —*joint enterprise*—, en torno a la cual desarrollan su práctica. b) Las personas (en nuestro caso, organizaciones) que forman parte de la CoP adquieren un compromiso mutuo —*mutual engagement*— para ayudarse y aprender del conocimiento mutuo. c) Crean y comparten un repertorio o conjunto de recursos de todo tipo —*shared repertoire*—: un discurso mediante el cual se entienden entre sí, soluciones prácticas, herramientas de trabajo, etc. Pero, sobre todo, crean conceptos y significados sobre esa tarea o práctica común.

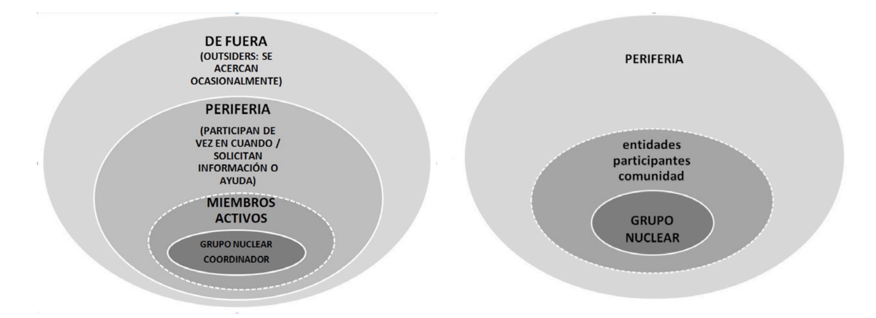
En resumen, el objeto de una CoP es compactar la red de individuos, entidades y/o organizaciones existentes en torno a la práctica común que las define (Wengler, 2010). Y el eje de este proyecto —*Jendaurrean Erabili*— es crear conocimiento (y hábito) para que las entidades públicas y privadas utilicen el euskera en su comunicación pública.

La Comunidad de Práctica de Jendaurrean Erabili

Según Lave y Wengler (1991), existen varios niveles de participación en las CoP: desde el grupo nuclear de la comunidad a las diferentes capas que la rodean/envuelven, que se van situando en la

periferia (Figura 1). La parte izquierda de la imagen muestra la idea de dichos autores; la de la derecha es la adaptación para nuestro proyecto. No vamos a detenernos a explicarlas en detalle, pues ya han sido expuestas y explicadas anteriormente en congresos y publicaciones[10]. Baste el esquema para entender que no todas las entidades que constituyen la red de la CoP participan en igual grado en la actividad, ni con las mismas aspiraciones: cuanto más a la periferia del grupo nuclear se sitúen, su interés y compromiso disminuyen (tal vez alguna entidad solo se acerque a preguntar por el proyecto).

Figura 1
Esquema de una Comunidad de Práctica



Basado en Lave y Wengler (1991) *Jendaurrean Erabili* (2016)

Realizado por Soziolinguistika Klusterra.

De esta imagen también se deduce que para formar la CoP lo primero que hay que hacer es reunir entidades que formen el Grupo Nuclear.

10 1. BCN-I. Congrés Internacional Revitalització (2017-04-20); 2. Cursos de Verano de la UPV/EHU en Bilbao (Julio, 2018); 3. Soziolingusitika Klusterra (2017). *Jendaurrean erabili proiektua. Lehen fasearen txosten laburra*, (Resúmen del informe); 4. Apodaka, E; Anduaga, U.; Eskisabel, I. & Superbiola, P. (2017). "*Jendaurrean Erabili* Praktika Komunitatea, euskarazko komunikazio publikoari eraginez", *BAT Soziolinguistika aldizkaria, 103 (2),* 87-113.

Impulsar este proyecto fue obra de Soziolinguistika Klusterra: Al comienzo fueron los profesores Eduardo Apodaka e Idurre Eskisabel de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), junto a Pablo Superbiola y Uxua Anduaga, técnicos de Soziolinguistika Klusterra, quienes estuvieron al frente del proyecto. Es importante destacar que todos ellos eran y son miembros de reconocido prestigio dentro de la comunidad. Este equipo fue el grupo de investigación inicial del proyecto; más tarde se produjeron cambios.

En cuanto a la creación del Grupo Nuclear, se invitó a nueve entidades significativas a que formaran parte del mismo. Fueron elegidas en base a estos dos criterios: que fueran entidades líderes en su propio sector, y que fueran muy activas en la comunicación pública.

Tabla 1
Entidades integrantes del Grupo Nuclear (noviembre 2015)

Nombre de la entidad	Actividad
ADEGI	Asociación de Empresas de Gipuzkoa, cuenta con más de 4500 empresas asociadas, y representa a más de 75 000 personas.
AEK	Alfabetatze eta Euskalduntze Koordinakundea (Coordinadora de Euskaldunización y Alfabetización). Asociación para la promoción y aprendizaje del euskera, creada en 1976. Se dedica a la enseñanza del euskera —especialmente a personas adultas—, y a la promoción de su uso, a través de su red de escuelas de euskera distribuidas por toda Euskal Herria.
ATHETIC CLUB BILBAO	Mayor Club de Futbol de Euskal Herria (más de 40 000 socios). Fundado en 1898.
EITB	Euskal Irrati Telebista (Ente Público Vasco de Radio y Televisión).

ELA	Sindicato vasco con mayor representación en Euskadi (no así en Navarra), fundado en 1911. Tiene casi 100 000 afiliados.
GETXOKO UDALA	Ayuntamiento del municipio de Getxo, en el territorio histórico de Bizkaia, de casi 80 000 habitantes.
GIPUZKOAKO FORU ALDUNDIA	Diputación Foral de Gipuzkoa, órgano de gobierno del territorio histórico de Gipuzkoa (Euskal Herria).
GUGGENHEIM BILBAO	Museo Guggenheim de Bilbao. Uno de los mayores museos de Euskal Herria, y de gran proyección internacional.
UPV/EHU	Universidad del País Vasco, es la mayor universidad de Euskal Herria: 5500 docentes-investigadores y más de 45 000 estudiantes.

Como se puede comprobar, las entidades que formaron este Grupo Nuclear se dedican a actividades muy diferentes entre sí; hay que decir que el grado de compromiso social en su uso del euskera era y es muy diverso, y que todas las organizaciones —sean del sector que sean— actúan voluntariamente en el proyecto.

Desarrollo del proyecto

Este proyecto se ha diseñado en base a una estructura modular, con objeto de que pudiera ser desarrollado (también) en diferentes fases. Después de unos meses, en el equipo investigador se produjeron algunos cambios: Pablo Superbiola dejó el equipo y Asier Basurto ocupó su lugar, como técnico de Soziolinguistika Klusterra. Por otro lado, se incorporó al grupo Beatriz Zabalondo, profesora de la UPV/EHU.

Primera fase (2016-2017)

Se planificaron cinco sesiones de una mañana, para el período noviembre 2015-marzo 2016. En la primera sesión, se presenta el pro-

yecto, se avanzan los pormenores y características del mismo, se ubica su procedencia y contexto (su antecedente, el proyecto *EraLan*), y se constituye el Grupo Nuclear con las entidades arriba mencionadas.

Las siguientes tres sesiones fueron formativas y se articularon según este esquema:

1. Primera parte: Trabajar sobre herramientas conceptuales con profesores de la Universidad del País Vasco. Se impartieron cuatro conferencias:
   - "Modelos comunicativos y estrategias comunicativas" (11-XII-2015), con la profesora Beatriz Zabalondo.
   - "Prácticas comunicativas y aceptación social" (29-I-2016), con el profesor Eduardo Apodaka.
   - "Comunicación pública hoy en día: antiguas y nuevas vías" (26-II-2016), con el profesor Patxi Azpillaga. Así como, "Las redes sociales en la comunicación pública: herramienta para analizar el uso del euskera", impartida por el doctorando Jordi Morales.
2. Segunda parte: Debate e intercambio entre los miembros del grupo, creando espacios para la reflexión y para contar experiencias particulares. Se trabajaron así las relaciones y los referentes comunes.

De esta manera, las sesiones de formación sirvieron para establecer una primera base en comunicación de la CoP. También contribuyeron a tejer relaciones entre los miembros participantes, a reflexionar sobre el sentido de la actividad (comunicar en euskera), poner en valor la actividad y ampliar el conocimiento para la actividad.

Finalizadas estas sesiones formativas, los investigadores realizaron entrevistas en profundidad con cada uno de los agentes del Grupo Nuclear, para elaborar una narración entre el investigador y

el investigado mediante la técnica de *producciones narrativas*[11], con objeto de evaluar la situación (hacer una especie de diagnóstico). Una vez contrastados los relatos con los propios agentes, las narraciones definitivas se utilizaron para formar la base sobre la que se constituyó la CoP.

En junio de 2016 tuvo lugar la última sesión, en la que se daba por concluida la primera fase. En septiembre se presentaron públicamente las conclusiones de la experiencia, y se expresó el deseo de continuar con el proyecto, invitando a su vez a otras entidades a que formaran parte del mismo.

Las ideas principales recogidas en las narraciones, así como en las sesiones formativas se resumen a continuación:

- El euskera tiene un valor distintivo positivo, y las entidades pueden utilizarlo a su favor con diversos objetivos: para fidelizar un público cercano, para ganar legitimidad ante éste, para enriquecer la identidad corporativa de la entidad, etc. De hecho, cada entidad posee públicos específicos ya identificados a los que puede y debe dirigirse en euskera; y haciéndolo también incrementa el uso positivo del euskera. En cualquier caso, el uso público del euskera se entiende como capital. Explicitando esos valores y otros más, se fortalece, extiende y normaliza la comunicación pública en dicha lengua.
- Los grados de legitimidad y normalidad de la lengua (aceptación) varían según el contexto, tipo de entidad, los públicos, etc. En general, se puede afirmar que se da por aceptado y normalizado el uso “inerte” del euskera (en el paisaje, escritos oficiales, notas de prensa…), pero la comunicación activa oral

11 Se trata de una técnica desarrollada por Marcel Balasch y Marisela Montenegro (2003), basada en la epistemología de los conocimientos situados.

o de mayor interacción presenta mayores dificultades. Aun así, se pueden utilizar diversos recursos para aumentar su legitimidad: calidad del servicio, cumplimiento de la legalidad vigente, etc… Pero, en definitiva, cuantos más agentes comunican en euskera con normalidad, más aceptable resulta.

- Hay entidades que actúan como tractoras en la comunicación pública en euskera (por su referencialidad pública como entidades y porque están implicadas con la comunicación). La labor de estas entidades es necesaria para poder seguir aumentando el uso del euskera en el ámbito público. Muchas de ellas están concienciadas en cumplir con la legalidad, y ejercen el 'bilingüismo sistemático' en todas sus producciones. Este hecho tiene gran repercusión en las zonas menos vascófonas, pues refuerza el grado de aceptabilidad del euskera.
- Sin embargo, no todas las entidades están capacitadas para comunicar en euskera. Una de las mayores dificultades estriba en la falta de preparación y entrenamiento de los propios portavoces y representantes. Por lo tanto, necesitan ayuda y apoyo, para conseguir normalizar la situación. Reunir experiencias concretas en torno a procedimientos para comunicar en euskera puede ayudar en lo siguiente: dar a conocer materiales, grupos y redes de uso, tácticas y trucos, la preparación previa de ruedas de prensa o de otros actos públicos.
- La mayoría de los medios de comunicación tradicionales constituyen un ecosistema propio, donde el euskera apenas tiene cabida. Las entidades los necesitan para dar a conocer su información a sus públicos, pero encuentran dificultades en su actividad comunicativa.
- Es necesaria la colaboración y la mediación entre entidades y medios de comunicación para establecer espacios comunes, consensuar formas…

- La relación con los medios está cambiando, y en ese cambio hay nuevas oportunidades para el euskera, pero todavía es muy importante la colaboración con los medios tradicionales.

La experiencia se valoró muy positivamente desde Soziolinguistika Klusterra, pues, aunque muy humildemente, se había conseguido poner en marcha la CoP.

Segunda fase (2017-2018)

Para esta fase el objetivo general se formuló en estos términos: “Promover, facilitar y ayudar eficazmente a las entidades y organizaciones en el uso del euskera en sus comunicaciones públicas, proporcionándoles el material y las vías necesarias para que dicha tarea les resulte más fácil, cómoda y eficaz”.

Tras la experiencia con el primer grupo de la CoP —lo que llamamos el Grupo Nuclear— en 2017 se decidió que, para pasar a la siguiente fase, había que afianzar y ampliar la comunidad. El llamamiento para participar en el proyecto tuvo bastante éxito: más de 20 entidades formarían parte de la segunda fase de *Jendaurrean Erabili*.

El Plan General de trabajo se diseñó en base a cuatro sesiones formativas, con una doble función: a) ofrecer formación e información concreta sobre la comunicación pública en euskera; b) crear espacios para que las entidades de la CoP compartan las estrategias que cada una utiliza para comunicarse con sus públicos a través del euskera.

Al igual que el año anterior, la primera parte de estas sesiones se destinaron a conferencias y/o presentaciones que estuvieran ligadas temáticamente al proyecto:

- La primera sesión (17-III-2017) trató del liderazgo en la comunicación. Mikel Urdangarin, de Eusliderrak, fue el encargado de la presentación principal. Eusliderrak es un programa para impulsar el uso del euskera en contextos muy diferentes.
- La segunda conferencia (26-V-2017) fue impartida por Luistxo Fernandez (de la empresa Codesyntax), sobre la gestión de las lenguas en las redes sociales, particularmente en Twitter.
- Para la tercera sesión (8-XI-2017) se convocó a Bidane Petralanda, graduada en Medicina, quien presentó su trabajo final de grado: "El rol de la lengua en las relaciones médico-paciente, y los circuitos del euskera en temas de Salud".
- En la cuarta y última sesión (5-XII-2017) participaron dos miembros de la CoP (Xabier Fernández, del Athletic Club de Bilbao; Gorka Quevedo, del sindicato ELA) e Inma Muñoa de la red de ikastolas de Euskal Herria. Disertaron sobre sus modos de gestionar las lenguas en las reuniones multitudinarias de sus respectivas entidades.

Al igual que el año anterior, la segunda parte de las sesiones formativas estuvo también destinada a la discusión y a la puesta en común de dudas, criterios y experiencias entre las organizaciones de la CoP.

Asimismo, se diseñó e implantó una web para ir recogiendo todo el material creado en las sesiones (vídeos, presentaciones, etc.), y ponerlo a disposición de los miembros de la CoP. Dependiendo de sus posibilidades en la participación del proyecto, acceden a más o menos información y material: algunos son miembros de pleno derecho, por su fuerte participación y compromiso activos; otros

son ‘amigos’ del proyecto, interesados, pero aún no participan plenamente: son los que se sitúan en la periferia de la CoP (Figura 1).

Además, se abrió una nueva rama de actuación, propuesta e impulsada por la Diputación Foral de Gipuzkoa —integrante del Grupo Nuclear— para trabajar específicamente la posibilidad de aunar un marco de actuación ejemplar en la comunicación pública —en base a la igualdad lingüística— entre entidades de prestigio de la sociedad gipuzkoana. El desarrollo de planes específicos impulsados por alguno de los miembros participantes de la CoP ya había quedado recogido en el proyecto inicial. Este plan específico recibió el nombre de *Gipuzkoa Berdinago* (Igualdad lingüística en Gipuzkoa)[12], en el que participaron 18 entidades.

Este plan específico concluyó con una declaración firmada que recoge una serie de hábitos para impulsar el uso público del euskera, siempre con el fin último de buscar un ‘mayor equilibrio’ en la convivencia lingüística. Hay que notar que se trata de un gran avance, pues el hecho de que tantas entidades representativas de Gipuzkoa convengan en la intención de un mayor uso del euskera en los medios induce a pensar que es un terreno en el que se puede seguir avanzando (también en los demás territorios de Euskal Herria).

Al finalizar 2017, el balance fue muy positivo para *Gipuzkoa Berdinago*, pero no tanto para *Jendaurrean Erabili*, pues no se consiguió que la CoP se dinamizara lo suficiente.

Para el siguiente año, 2018, el proyecto se centró sobre todo en la actividad dentro de la CoP, aunque sin descuidar las conferencias

12 Más información: https://www.gipuzkoa.eus/es/-/-gi-puzkoa-berdinago-hizkuntza-berdintasuna-elkarlanean

formativas; además se determinó estudiar más a fondo en torno a la relación que mantienen las entidades y los medios de comunicación.

El objetivo general previsto para activar y dinamizar la CoP se concretó en estos tres objetivos más específicos:

- Fortalecer las relaciones entre las entidades de la CoP, conocerse mejor e intercambiar experiencias entre ellas.
- Promover una participación más activa de las entidades. Crear dinámicas en las que sean receptoras, pero también donantes.
- Propiciar cambios en las prácticas de uso del euskera de las entidades, en su comunicación pública.

En la programación anual del proyecto se idearon dos directrices para contribuir a las relaciones dinámicas y activas de los miembros de la CoP, incentivando el encuentro entre ellos: a) Visitas: se ha propuesto en la CoP que cada entidad invitase a una o dos entidades para que conozcan en vivo y en directo la realidad de la comunicación de la entidad anfitriona. b) También se ha pedido a cada entidad que se proponga unas metas/retos anuales, viables y realizables —siempre relacionados con su uso del euskera en la comunicación pública—. Como es de suponer, cada entidad pensó y se 'autoimpuso' metas distintas, en función de su actividad empresarial y sus necesidades.

Continuando con la labor de formación que subyace en el proyecto, también se prepararon cuatro conferencias —testimonios y presentaciones de casos reales del uso del euskera en la comunicación pública— algunas de las cuales habían sido solicitadas por la propia CoP. Fueron las siguientes:

- “9 preguntas, 9 síndromes, 9 pistas”, (23-II-2018), sobre el uso de las lenguas en una experiencia compleja de comunicación pública, fue impartida por Xabier Paya, responsable de Programación Cultural Donostia 2016, Capital Europea de la Cultura.
- “Claves para la activación ciudadana [en el uso del euskera]”, (19-IV-2018) con Amaia Balda (de la empresa de Servicios Lingüísticos Emun).
- “Formación de portavoces: dos casos reales de la Diputación Foral de Gipuzkoa” (8-VI-2018), impartida por las profesoras de Ilazki Euskaltegia, centro de enseñanza del euskera (habitualmente a personas mayores).
- “Euskera, marca y publicidad bilingüe” (26-XI-2018), impartida por Estitxu Garai, profesora de Publicidad y Relaciones Públicas de la UPV/EHU.

Además de todas las actividades mencionadas, cabe destacar lo que constituye el estudio que está llevando a cabo el grupo de investigadores en torno a la relación entidades-medios de comunicación. La investigación pretende en primer lugar entender las razonas que subyacen a las relaciones entre estos agentes de la comunicación, sobre todo en cuanto al uso del euskera. Conocer los diferentes puntos de vista ayudará a alcanzar uno de los objetivos más importantes del proyecto *Jendaurrean Erabili*, que es llegar a negociar y consensuar las condiciones de uso de la lengua minoritaria en la comunicación pública difundida a través de los medios tradicionales. Sin olvidar que el fin último es revitalizar el uso del euskera en el ecosistema mediático, también en el ámbito organizativo y empresarial, y, en última instancia, en la sociedad, en general.

Para tener una visión amplia del contexto en el que las entidades acuden a los medios para su comunicación pública, se plani-

ficaron dos grupos focales entre los miembros de las entidades de la CoP. Ambos fueron realizados en Donostia el 8 de junio de 2018, en sendos espacios, por las profesoras-investigadoras I. Eskisabel y B. Zabalondo. El objetivo principal era entender con cierta profundidad lo que ocurre en la comunicación con los medios y cuáles son los factores que condicionan el uso de la lengua, siempre desde el punto de vista de las entidades: cómo se sienten las entidades en su relación diaria con los medios, en qué lengua intentan comunicarse, qué obstáculos encuentran, qué materiales proporcionan a los medios, si son suficientes, etc.

Para dar cuenta de los intercambios comunicativos, obviamente había que interpelar también a los medios. El grupo investigador rastreó las audiencias de los medios tradicionales[13], y en base a los últimos datos, determinó realizar entrevistas en profundidad a los medios o grupos de comunicación de mayor influencia en los territorios de Euskal Herria peninsular. Evidentemente, todos estos medios trabajan y difunden la información mayormente en español; exceptuando uno de ellos, que es bilingüe.

Para las entrevistas, se contó con directores, jefes de redacción o personas de alto nivel representativo de los medios. De los ocho medios de comunicación elegidos para la investigación, solo siete accedieron a la entrevista. Hay que decir que, a pesar de que se les comunicó que las entrevistas se mantendrían bajo estricta confidencialidad —y en los resultados se guardaría el anonimato— no ha resultado una experiencia fácil realizarlas: al principio, algunos medios se mostraron bastante reticentes a conceder las entrevistas, y las citas se fueron demorando hasta bien entrado el año 2019. Aunque

13 Según CIES 2016 —con datos de 2015— (véase: http://www.ciessl.com/audienciamedios.htm) y una encuesta propia realizada también en 2015 por el Gobierno Vasco.

no se han podido conocer los criterios lingüísticos que guían a uno de los medios previstos en el estudio, el grupo de investigadores de *Jendaurrean Erabili* dio por concluido el tiempo de espera, y cerró este capítulo a mediados de junio de 2019.

Un camino hacia la colaboración

Nos encontramos a falta de extraer las conclusiones definitivas de estas conversaciones, pero podemos adelantar las siguientes ideas:

- En la relación de las entidades de la CoP con los medios, el conocimiento y la competencia lingüística de los profesionales de ambos lados —comunicadores, portavoces… de las entidades, y periodistas de los medios— son factores que afectan directamente para decidir cuál será la lengua de uso en la relación personal, e incluso en la difusión de la información que se realizará a través del medio.
- El periodismo está cambiando, y gracias a Internet y las redes sociales, las entidades se acercan directamente a sus públicos, en la lengua que decidan, cómo y cuándo lo decidan, sin menoscabo de la difusión que realizarán a través de los medios tradicionales. Pero reconocen que aún necesitan a los medios.
- Las entidades no siempre tienen portavoces competentes en euskera, pero intentan buscar otras alternativas para comunicar en euskera: formando a los portavoces, produciendo material bilingüe, aportando intérpretes, etc.
- La relación entidad-medios es más fluida que hace unos años. Las entidades ven que son más aceptadas en el ecosistema mediático comunicando en euskera —sin la exigencia a comunicar en español que provenía de estos medios, en épocas no muy lejanas—. Los medios van aceptando que la sociedad tiene derecho a recibir información en euskera

—aunque esta demanda varía según el contexto y el territorio—, y en general se puede decir que los medios se percatan de que el euskera está más presente en la sociedad, y lo aceptan así.

- La situación precaria por la que aún están atravesando los medios de comunicación —debido a la crisis mundial desatada en 2008— no contribuye a renovar y regenerar las redacciones, ni a formar a los periodistas, por lo que los antiguos profesionales siguen anclados en sus hábitos de trabajo (también lingüísticos). Aun así, se conocen casos de periodistas que han decidido, por sí mismos, formarse en la lengua estándar y están dispuestos y preparados para ejercer el periodismo en la lengua minoritaria.
- Los medios que empiezan a difundir información en euskera son conscientes de que la estandarización de la lengua ha contribuido muy positivamente en la legitimación y la aceptación social, y que ellos deben dar continuación al espacio abierto por los medios que comunican en euskera, buscando a su vez la colaboración de entidades e instituciones.
- En cualquier caso, los cambios que se están produciendo en la sociedad vasca en general inducen a pensar que hay nuevas oportunidades para colaborar y, desde el respeto mutuo, comunicar públicamente en euskera, más y mejor.
- En adelante, hay que seguir trabajando para seguir formando a los profesionales de las entidades y los medios, y procurarles instrumentos lingüísticos y tecnológicos con los que comunicar de manera más ágil y eficaz, para que colaboren en el uso del euskera, siempre teniendo presente que el fin último es revitalizar la lengua (también) desde el ámbito de la comunicación pública.

Referencias bibliográficas

VI. Encuesta Sociolingüística (2016). Recuperado de: http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/Resumen_VI_Encuesta_Socioling%C3%BC%C3%ADstica_EAE_%202016_1.pdf

Amin, A., & Roberts, J. (2008). Knowing in action: Beyond communities of practice. *Research Policy, 37*, 353-369. www.sciencedirecte.com.

Anaut, D. (2013). *Euskararen kate hautsiak. Hizkuntza zapalkuntzaren memoria.* Andoain: Euskal Memoria Fundazioa.

Arrarats, I. (2015). Hutsetik 3.789ra. *Jakin 210 (4)*, 65-78.

Balasch, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social, 1*(3), 44-48.

Euskaltzaindia. Real Academia de la Lengua Vasca. Recuperado de: www.euskaltzaindia.eus/es/mas-euskaltzaindia.

Gartzia, P. (2018). *San Ignazioren martxa*-ren aroa. Zirriborroa euskara batuaren historia intelektualaz. *Jakin, 225*(2), 45-63.

Gobierno Vasco, Viceconsejería de Política Lingüística (2015). *Euskarazko hedabideak.* Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/ayuda_subvencion/2016_hedabideak_e/es_def/Euskarazko%20hedabideen%20kontsumoa%202015.pdf

Lave, J. y Wengler, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripherial participation.* Cambridge: University Press.

Sarasola, I. (2016). *Bitakora kaiera.* Donostia: Erein.

Torrealdai, J.M. (1977). Euskal liburugintza 1976an. *Jakin, 1*, 124-129.

_____ (2018). Euskal liburugintza 2016. *Jakin*, *226*(2), 93-109.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. 179-198. En Blackmore, C. (Eds.) *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer: London

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard: Business School Press.

Zabaleta, I., Ferre-Pavia, C., Gutiérrez, A., Fernández, I., & Xamardo, N. (2014). European minority language media and journalism: Framing their marginal reality. *International Communication Gazette*, *76*(3), 275-295.

Zallo, R. (2006). *El pueblo vasco. Cultura, historia y sociedad en la era de la diversidad y del conocimiento.* Donostia: Alberdania.

Zuazo, K. (2005). *Euskara batua. Ezina ekinez egina.* Donostia: Elkar.

Nuevas estrategias de revitalización del quichua santiagueño

Lelia Inés Albarracín[1]

Resumen

Los procesos de revitalización lingüístico-cultural son muy diversos y de región en región van cambiando las problemáticas consideradas y las estrategias para su abordaje. Hay situaciones en las cuales las comunidades de hablantes han logrado tomar el control de los mismos y los conducen con menor o mayor suerte, pero hay otras situaciones en las que dichos procesos se encuentran con barreras casi infranqueables y que exigen un considerable esfuerzo de pertinacia y perseverancia para lograr superarlas. Uno de los escenarios posibles, es un contexto adverso, en donde el Estado está ausente y la sociedad es indiferente frente al destino de las lenguas amenazadas, circunstancia que se ve agravada cuando se trata de grupos sociales subalternizados, de comunidades campesinas o de pueblos originarios con procesos de reetnización aún muy incipientes, que suelen estar dispersos o aislados geográficamente. Incluso hay realidades aún más complejas, tal es el caso de la comunidad quichuahablante de Santiago del Estero, cuya población mayoritariamente es criolla, pero habla una lengua indígena y con procesos de reemergencia étnica en diversas zonas del territorio provincial, algunos de ellos reivindicando lenguas desaparecidas de las que nada se sabe o de improbada existencia.

En este trabajo describo acciones de revitalización que se llevan a cabo en la provincia de Santiago del Estero desde la institución universitaria, con una reflexión crítica acerca de ellas, de su implementación y de las nuevas estrategias seguidas en la búsqueda de soluciones propias —más dinámicas— que permitan a los hablantes de las lenguas minorizadas, diseñar y ejecutar acciones destinadas a perforar las barreras de la discriminación lingüística.

Introducción

Los procesos de revitalización lingüístico-cultural de las lenguas amerindias en términos generales persiguen el objetivo de preservar las mismas del riesgo de extinción. También de manera general podríamos decir que las lenguas comienzan su proceso de extinción cuando se produce la interrupción de la transmisión intergeneracional (Alderetes & Albarracín, 2004, p. 86). Planteadas, así

1 Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.

las cosas, la muerte de lenguas parece conducir al sencillo esquema: enfermedad=interrupción de la transmisión, remedio=revitalización. Sin embargo, sabemos que los factores que inciden en la desaparición de una lengua son de naturaleza muy diversa y responden, principalmente, a causas socio-políticas, socio-económicas y socioculturales. De allí que el diagnóstico de las razones por las que los padres no transmiten la lengua a sus hijos nos termina enfrentando a una multiplicidad de factores, algunos de ellos de muy antigua data, entroncados con la historia misma de cada región/comunidad. De hecho, fenómenos sociolingüísticos actuales, considerados "modernos", encuentran su explicación y justificación en lo más profundo de la historia socio-cultural de cada comunidad. Frente a esta notable diversidad de factores causales de la interrupción intergeneracional, es esperable que los procesos de revitalización lingüístico-cultural también sean muy diversos, según las diferentes estrategias empleadas para el abordaje de las problemáticas específicas consideradas para cada región/comunidad.

Hacia fines del siglo pasado y en la primera década del presente, nuestras investigaciones científicas permitieron realizar una descripción lingüística formal autónoma de la lengua quichua[2] con respecto al castellano y diseñar una metodología de enseñanza bilingüe desligada de representaciones sociolingüísticas provenientes de una visión hispánica de la lengua. El paso siguiente fue dar inicio, desde la institución universitaria, a acciones concretas de revitalización a favor de la lengua indígena, que se encuentran en pleno desarrollo y cuya evolución está siendo monitoreada de manera regular.

2 La quichua (en femenino) es el nombre del dialecto quechua del grupo QII-C, en la clasificación de Torero, que se habla en la provincia de Santiago del Estero. Los quichuahablantes se autodenominan a sí mismos como "quichuistas". Durante la primera década del siglo XXI se publicaron tres gramáticas descriptivas (Alderetes, 2001; Nardi, 2002; Albarracín, 2009, 2011).

Los procesos de revitalización

Hasta comienzos del siglo XXI no hubo en Santiago del Estero procesos de revitalización lingüística concebidos como tales, en el marco de una planificación lingüística. El único antecedente digno de mención ocurrió en la década de los años 80 del siglo pasado, cuando hubo un frustrado intento de implementar la enseñanza de la lengua quichua como asignatura especial en tres escuelas rurales, pero la iniciativa no logró consolidarse ni prosperar (Sueldo, 2014, p. 554).

Analizando experiencias vividas en otros países vimos que había situaciones en las cuales las comunidades de hablantes habían logrado tomar el control de los procesos de revitalización y los condujeron con menor o mayor suerte, pero también había otras situaciones en las que dichos procesos se encontraron con barreras casi infranqueables y que exigieron un considerable esfuerzo de pertinacia y perseverancia para intentar superarlas. La situación de Santiago del Estero se inscribía en este segundo escenario posible, en un contexto adverso, en donde el Estado estaba ausente y la sociedad era indiferente frente al destino de las lenguas amenazadas, circunstancia que se veía agravada cuando se trataba de grupos sociales subalternizados, de comunidades campesinas o de pueblos originarios, que estaban dispersos o aislados geográficamente.

Incluso la realidad es aún más compleja, puesto que la comunidad quichuahablante de Santiago del Estero, es una población campesina mayoritariamente criolla, que habla una lengua indígena pero que no se autorreconoce como indígena y que observa con cierto grado de desconfianza, los incipientes procesos de reemergencia étnica en diversas zonas del territorio provincial, algunos de ellos reivindicando lenguas extinguidas de las que nada se sabe. Al respecto, Alderetes (2011, p. 85) señala:

> Nos interesa plantear el caso de aquellos grupos étnicos que se consideraban cultural y lingüísticamente extinguidos, y que 'emergen' procurando recuperar un pasado asumido como propio, pero cuyas acciones de autoadscripción étnica aparecen como escindidas de la tradición cultural reclamada e incluso algunas referencias históricas invocadas no guardan continuidad con la memoria histórica de las propias comunidades.
>
> El hecho de que aspectos históricos y culturales ajenos a una región, en algunos casos tomados de fuentes no indígenas, sean introducidos de manera forzada, tanto por particulares como por organizaciones e incluso por organismos del Estado, y la utilización de textos carentes de todo rigor científico, ha generado un intenso debate acerca de la legitimidad de estos casos de autodefinición étnica. Pero lo que nos interesa de estos procesos es que su emergencia contemporánea constituye un nuevo referente para las políticas públicas en contextos multiculturales, especialmente las relacionadas con la educación.

Con este panorama y ya en el presente siglo, el primer paso fue la implementación de una carrera universitaria en relación directa con la lengua y su enseñanza, para desarrollar profesionales con una sólida formación, comprometidos con el desarrollo de su pueblo y la región, con capacidad de análisis propio, que le permita tomar las decisiones necesarias y practicar la iniciativa creadora para impulsar actividades que contribuyan a promover procesos de revitalización lingüístico-cultural. Esta carrera, la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua, que dictamos en la Universidad Nacional de Santiago del Estero, ha posibilitado con la participación de sus egresados, alumnos y docentes, diseñar y ejecutar acciones concretas tendientes a promover y revitalizar la lengua quichua (Albarracín, 2018).

La dependencia de los procesos de revitalización respecto de factores sociales, económicos y políticos e incluso de hechos históri-

cos, determina que estrategias que fueron exitosas en una región, al ser replicadas en otra no alcancen los mismos resultados. Cuando se habla de "nuevas" estrategias de revitalización, por lo general se piensa en las TIC, en la utilización de productos tecnológicos de última generación, la implementación de innovadores proyectos pedagógicos y, sin embargo, a veces lo "nuevo" nos conduce a lo que ya conocemos, pero planteado desde una perspectiva liberadora, descolonizadora, que promueva acciones concretas para movilizar a una comunidad en favor de su lengua. Cito por caso, un programa de radio de una FM local de Villa Salavina, en donde su locutor, egresado de nuestros cursos, no se limita a usar la lengua quichua en sus intervenciones, sino que ha convertido su cabina de transmisión en un punto de encuentro, en donde jóvenes y adultos de la comunidad se dan cita para salir al aire con su voz, interpelando a sus vecinos para que no cejen en el uso cotidiano de su lengua y en la enseñanza a los niños.

La documentación lingüística

Un factor relevante en los procesos de mantenimiento y revitalización de las lenguas indígenas es el mantener de manera constante, los proyectos de documentación de las mismas. Me refiero a una tarea sistemática y planificada de actualización permanente de los registros y datos obtenidos, simultánea con el resguardo de la información histórica. No falta quienes creen que esta tarea se agota en la publicación de una gramática y un diccionario únicos y que las descripciones gramaticales y el léxico recogido permanecen inalterables con el tiempo, sin advertir que solo representan una "fotografía instantánea" en la historia lingüística de una determinada lengua. Por otro lado, el interés por los archivos de la lengua no es realizar "arqueología lingüística" para establecer un "museo filológico", sino por el rol que juegan esos archivos en la actualidad, frente a la amenaza de extinción de la len-

gua, como insumo para la investigación lingüística contemporánea y para la definición de políticas lingüísticas (Albarracín, 2013).

En el ámbito de la cátedra a mi cargo en la universidad, se vienen realizando registros digitalizados que constituyen un corpus sumamente valioso y que ya han permitido publicaciones tales como gramáticas descriptivas, diccionarios y antologías. Estas actividades no solo contribuyen a un mejor conocimiento de esta variedad, sino que también representan un aporte concreto en el plano educativo. Si bien las dos primeras gramáticas publicadas estaban acompañadas, respectivamente, de un diccionario quichua-castellano y castellano-quichua, muy pronto las actividades de docencia, investigación y extensión hicieron sentir la necesidad de contar con un nuevo diccionario, integrado en un único volumen. Esta última publicación busca, por un lado, actualizar la investigación de la lengua; pero además es visto como una herramienta para resistir a la presión de la cultura castellanizante impulsada desde la sociedad hegemónica. Cuanto más valiosa es esa herramienta, en las manos de un campesino a quien durante siglos se le ha transmitido la idea de que "la quichua no se escribe, se habla".

Si bien reconocemos que un estudio filológico puede parecer una preocupación casi exquisita frente a los graves problemas sociales de exclusión y marginalidad que viven los quichuahablantes, también es cierto que el estudio diacrónico de una lengua amenazada de extinción es una tarea necesaria e impostergable. Tarea que hemos asumido con la convicción de que tiene que ver con testimoniar nuestra identidad y saber y poder responder cuando nos pregunten qué hicimos con nuestra riqueza cultural y nuestro patrimonio lingüístico.

Sobre la base de estas consideraciones, el diseño del nuevo producto perseguía entre sus propósitos, crear actitudes lingüísticas positivas en la formación de técnicos y docentes y promover un posicionamiento ideológico de lealtad hacia la lengua indígena.

Desde la perspectiva del usuario de los diccionarios previos, habíamos advertido dos inconvenientes: los hispanoparlantes no lograban advertir las diferencias semánticas como, por ejemplo, las existentes entre los verbos *sutiyachiy* y *waqyay* ambos traducibles por "llamar". A su vez, los quichuahablantes tendían a utilizar voces quichuas, pero asignándoles el significado castellano, como, por ejemplo, usar con el sentido de "idioma" a la voz *qallu* que designa a la lengua como órgano. Nos quedaba claro que la sola ejemplificación no resultaba suficiente y de esta apreciación fue madurando la idea de construir un diccionario temático, algo inexistente para esta lengua.

La primera tarea fue definir las áreas temáticas, notoriamente diferentes a las de los diccionarios de lenguas indoeuropeas, no solo debido a las diferentes cosmovisiones, sino también al contexto socio-cultural en que la lengua se desarrolla. Luego se procedió a digitalizar la información, codificando cada entrada lexical conforme a las áreas y subáreas preestablecidas. Por último, mediante la utilización de filtros, se fueron agrupando las entradas para verificar la pertinencia de las áreas asignadas. Al mismo tiempo, se fueron redefiniendo algunas subáreas para lograr una mejor descripción.

Si bien la idea original era un volumen con dos secciones, una con un listado alfabético y otra con listados por áreas, razones presupuestarias obligaron a imprimir en formato de libro sólo la sección alfabética. De todos modos, en dicha sección cada entrada también lleva indicada el área y las subáreas correspondientes.

Con esta publicación, realizada por la Editorial Humanitas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (ver Figura 1) y prologado por la Dra. Marleen Haboud, por primera vez los usuarios cuentan con un diccionario bilingüe de términos usuales y cuyas contrapartes quichua-castellano y castellano-quichua guardan entre sí una relación biunívoca.

Figura 1
Nuevo Diccionario Temático Quichua-Castellano Castellano-Quichua, Editorial Humanitas (2017)



De acuerdo con los testimonios que hemos recogido por parte de lectores jóvenes quichuahablantes, este diccionario les está permitiendo reconocer expresiones que escucharon de sus mayores, cuyo significado desconocían y que no se atrevieron a preguntar; a la vez, les permite despejar sus dudas sobre ciertos términos y afianzar el uso de los mismos. El entusiasmo que ha despertado esta nueva publicación entre algunos quichuahablantes, los ha motivado a hacernos llegar, espontáneamente, contribuciones en cuanto a nuevos lexemas, variantes fonológicas, extensiones y precisiones de campos semánticos, etc., que permiten enriquecer la base de datos léxica que disponemos.

En el caso de los lectores hispanoparlantes, el beneficio es obvio. Téngase presente que el único diccionario castellano-quichua

que se disponía hasta hace relativamente poco tiempo, era el publicado en 1977 por Domingo Bravo.

Quienes se han apropiado de manera inmediata de esta herramienta, han sido los alumnos y egresados de nuestra carrera universitaria sobre educación intercultural bilingüe. Sus intervenciones en las redes sociales y en las comunicaciones por medio de los servicios de mensajería de dispositivos móviles, han servido de estímulo a una creciente participación de hablantes que no estaban habituados a escribir en su propia lengua y que hoy lo realizan sobre una nutrida temática con una variada tipología textual.

Aquí la novedad estratégica no es el uso de dispositivos electrónicos sino la tarea pedagógica que nuestros alumnos y egresados realizan, de manera espontánea y sin imposiciones, a través de la recreación y conservación del léxico y en la adquisición del alfabeto normalizado por parte de personas cuya lengua ha sido ignorada por el sistema educativo. De este modo, por las redes están circulando, en lengua indígena, diálogos, canciones, chistes, relatos breves, reclamos sociales, comentarios políticos, consignas, etc., manifestaciones que permiten superar la vergüenza y la discriminación y que constituyen una evidente contribución a la revitalización de una lengua. Es notorio también el incremento de las publicaciones con una intención identitaria.

El entusiasmo por escribir ha abierto un nuevo canal de comunicación entre padres e hijos, cito como ejemplo ilustrativo el caso de jóvenes de Villa Salavina, alumnos de 5° año del Colegio Secundario "Konrad Adenauer", quienes han ejecutado un proyecto educativo que revaloriza la escritura en lengua quichua, con el apoyo de alumnos de la Tecnicatura de la Universidad Nacional de Santiago del Estero a través del voluntariado universitario[3]. El resultado es el

3 El Voluntariado Universitario es un programa, creado en el año 2006, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que financia proyectos de extensión con

libro bilingüe "Salavinamanta Mosqos", de confección artesanal, que contiene textos producidos por los jóvenes consistentes en anécdotas, historias de vida, relatos sobre diferentes vivencias y poesías que describen el diario vivir de toda la comunidad salavinera, como así también el pensamiento de los jóvenes que buscan alternativas para su futuro. Para garantizar la calidad de las transcripciones los jóvenes han contado con el apoyo de los mayores, tanto docentes como padres y abuelos.

La dinámica de los procesos sociales en las comunidades subalternizadas incide, a favor o en contra, sobre las acciones de revitalización lingüística. Está en la inteligencia de quienes trabajan en proyectos relacionados con la temática, el advertir tempranamente la necesidad de corregir el rumbo cuando no se están obteniendo los resultados esperados. Replantear las estrategias no implica, necesariamente, recurrir a más y mejor tecnología, a sofisticados soportes lógicos o a nuevos paradigmas pedagógicos. A veces, sólo basta con saber escuchar, tener espíritu autocrítico y reconocer nuestras propias limitaciones, para recuperar "oxidadas" herramientas que siguen teniendo plena vigencia y que, injustamente, fueron consideradas obsoletas. Recuerdo una anécdota vivida precisamente en Villa Salavina, en ocasión de una visita. Un vecino, a quien acabábamos

---

el objetivo de posibilitar la participación responsable y solidaria de la comunidad universitaria en articulación con los distintos actores de la sociedad civil, como así también la incorporación de espacios donde pueda ponerse a prueba en situación auténtica, las habilidades y conocimientos teóricos adquiridos, como prácticas centrales en la formación de un profesional íntegro. En los proyectos que fueron aprobados y ejecutados desde nuestra carrera, se ha procurado siempre generar una concienciación transformadora, tanto en los voluntarios como en los miembros de la comunidad quichuahablante hacia la cual se dirigen las acciones de voluntariado. Es una herramienta útil, pero que debe ser usada con criterio para no sobrecargar al estudiante con actividades que insuman un tiempo considerable que vaya en detrimento de su rendimiento académico.

de conocer, nos invitó a pasar al interior de su casa porque deseaba mostrarnos su tesoro más preciado, al cabo de unos instantes regresó ceremonioso como si portara una joya entre sus manos: un libro. Y es que, en estas comunidades, en donde el analfabetismo registra los porcentajes más altos de toda la República Argentina, el libro sigue siendo el símbolo de un derecho negado, de un territorio a recuperar. He aquí la importancia simbólica de la escritura de la cual habla Nila Vigil (2004, p. 176). Hemos sido testigos privilegiados de la intensa emoción de los quichuistas al ver reflejados sus rostros en las tapas, encontrar sus nombres en el interior y sentir respirar su lengua y su cultura en cada página de los libros que hemos logrado editar.

Pero no todas son buenas noticias, también se observa una creciente actividad de personas e incluso pequeñas agrupaciones, que constantemente descalifican a quienes utilizan el alfabeto normalizado e instan a seguir usando el vetusto alfabeto que Domingo Bravo propusiera hace 70 años para la variedad regional quechua de Santiago del Estero, el cual no solo fue diseñado defectuosamente, sino que responde a un criterio claramente castellanizante (Andreani, 2018, p. 6). Para estas personas, sin ninguna formación lingüística, la mayoría monolingües en castellano, el problema es con cuál alfabeto escribir, no la discriminación lingüística, la ausencia de la lengua en el sistema educativo, el peligro de la extinción, la vulneración de los derechos lingüísticos, el drama socio-económico de los hablantes, la violencia de las fuerzas de seguridad al servicio de los terratenientes ni la falta de trabajo. El fanatismo que los anima, los lleva a rechazar los trabajos de documentación que con tanto esfuerzo se vienen realizando e incluso utilizan sus influencias para bloquear algunas iniciativas y propuestas de revitalización.

Hay otro aspecto preocupante, y es que algunos hablantes visualizan como "dirigentes" a quienes somos responsables de las

cátedras universitarias y se autocalifican o identifican como "las bases", estableciendo un claro paralelismo con el accionar de las organizaciones políticas. Investigadores y docentes tenemos claro que las decisiones respecto del destino de su propia lengua son atribuciones exclusivas de sus hablantes, quienes, en última instancia, decidirán preservarla o permitir su extinción. La universidad solo acompaña y procura promover actitudes lingüísticas positivas en la sociedad hacia la lengua indígena y (re)crear espacios de relevancia en donde ésta pueda desarrollarse. Urge realizar una revisión autocrítica de nuestras prácticas, tanto colectivas como individuales, para desactivar estas miradas que nos transforman en involuntarios referentes de procesos cuya conducción debe estar en manos de la comunidad.

La escuela como centro de promoción

Indudablemente, uno de los aspectos más importantes en la revitalización lingüística lo constituye la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas. Es verdad que esta continúa siendo una asignatura pendiente por parte del Estado, pero no es menos cierto que la creciente actividad que se observa en las escuelas, impulsada por los propios maestros, más temprano que tarde terminará desencadenando las decisiones políticas necesarias. La concientización del docente sobre la necesidad de preservar la lengua es un elemento crucial para que las escuelas se conviertan en centros promotores de la misma. Un notable ejemplo lo constituye la Escuela N°734 de Los Cerrillos, en el dpto. Salavina, en donde todo el personal escolar, directivo, docente y auxiliar, estimulan en los niños el uso de la lengua vernácula, mediante actividades lúdicas, representaciones teatrales y elaboración de textos, entre otras actividades, sin imposición alguna, y han logrado erradicar del aula la vergüenza y el estigma de hablar una lengua discriminada. Sin ninguna intervención gubernamental,

esta escuela promueve el mantenimiento de la lengua al lograr que los padres hablen con sus hijos en quichua asegurando su transmisión intergeneracional. Y lo interesante de este caso, es que no ha habido ninguna intervención externa directa, las acciones se disparan por contagio motorizadas por la lealtad lingüística de los docentes quichuahablantes. No negamos la importancia del rol del gobierno en los procesos de revitalización lingüística, pero no es suficiente con lograr cargos docentes y proyectos de alfabetización si antes no se ha logrado formar docentes capaces de asumir un proceso de educación intercultural bilingüe, que estén preparados para aceptar el pluralismo lingüístico-cultural con el consecuente abandono de toda actitud de homogeneización cultural que cercene el proceso de aprendizaje de la lengua materna, en fin, docentes que tengan la capacidad y la disposición para transicionar desde una concepción pedagógica autoritaria hacia una concepción democrática.

Nuestros egresados realizan como requisito obligatorio para acceder al título, un trabajo de graduación que consiste en una intervención en alguna institución que requiera de la perspectiva intercultural y bilingüe. Aquellas que se han realizado en instituciones educativas, a la par de despertar el entusiasmo en docentes, niños y padres, han generado los insumos y la capacitación docente necesarios para su replicado. Se podrá argumentar que estas experiencias son meros paliativos frente a lo que realmente se necesita: la alfabetización en lengua materna. Pero mientras el desinterés, la desidia y la burocracia de los organismos educacionales sigan siendo una constante, no podemos quedarnos de brazos cruzados. Cuando los niveles directivos de cada escuela involucrada, advierten la importancia de la temática y de lo que se está realizando, transmiten su interés al nivel siguiente, el de supervisión, que es la antesala a los niveles de decisión política. El avance es muy lento, es verdad, pero al menos se realiza sobre la base de convicciones firmes.

Conclusiones

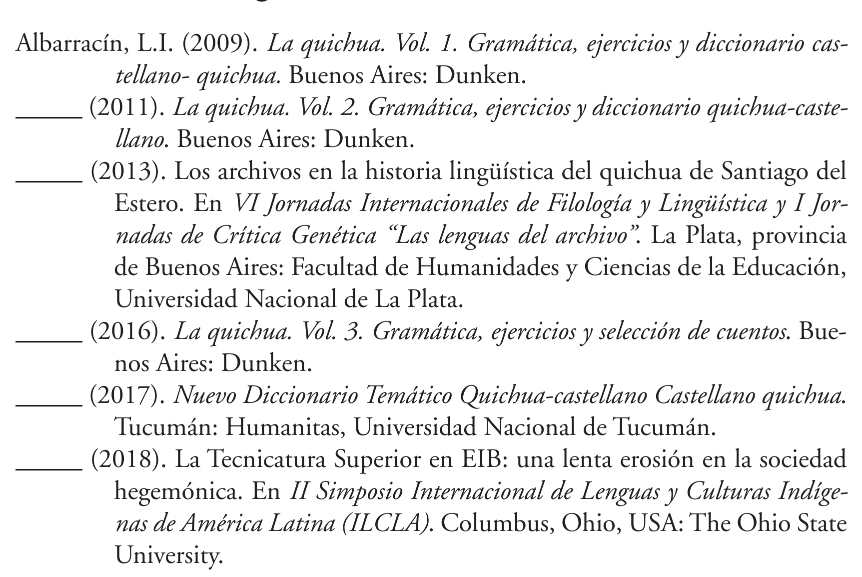
La interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua, con lo cual da inicio el proceso de extinción de la misma, es la resultante de un conjunto de factores que pueden ocurrir de manera individual o concurrente. La diversidad de dichos factores es muy amplia y en su momento Fishman (1991, pp. 57-62) propuso su clasificación en categorías a las que denominó "dislocaciones". Frente a esta diversidad, desde la universidad hemos elegido aquellos factores sobre los cuales podemos tener algún grado de incidencia para desarrollar algunas estrategias de revitalización y mantenimiento de la lengua. La morosidad gubernamental en la toma de decisiones políticas que destinen recursos para estos fines, no ha sido óbice para postergar acciones urgentes que hemos encarado con mucho esfuerzo, entre las que acabo de destacar las de documentación de la lengua. Los resultados pueden medirse en términos de un creciente interés por parte de algunos sectores de la sociedad hegemónica y una mayor visualización por parte de los medios de comunicación y las redes sociales. El apoyo constante por parte de las autoridades de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, está permitiendo sostener en el tiempo estas acciones y que no queden como hechos esporádicos y de puro voluntarismo. Nuestra Tecnicatura en EIB año tras año va produciendo egresados con una sólida formación profesional y un espíritu altamente crítico frente a las inequidades económicas y socio-culturales. Los técnicos han podido diseñar y ejecutar intervenciones en variados entornos que han tenido muy buena acogida lo cual, en principio, posibilita su réplica.

Entre las acciones futuras está previsto continuar impulsando proyectos de documentación de esta lengua tratando de recoger léxico especializado, particularmente aquel relacionado con la me-

dicina popular, con las tareas de agricultura y cría de animales en una economía de subsistencia, con el trabajo "golondrina" de los trabajadores migrantes que se desplazan por el territorio nacional hacia las zonas más productivas (Andreani, 2013) y, también con temas tabúes o que se abordan de manera muy reservada (sexualidad, aborto, incesto, violencia familiar, diversidad de género, etc.).

También se encuentra en curso de tramitación ante el Ministerio de Educación de la Nación, un proyecto de mi autoría para la creación de la carrera Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, con la Tecnicatura como título intermedio.

Estas son, a grandes rasgos, las acciones de revitalización que se llevan a cabo en la provincia de Santiago del Estero desde la institución universitaria a la que pertenezco.



Referencias bibliográficas

Albarracín, L.I. (2009). *La quichua. Vol. 1. Gramática, ejercicios y diccionario castellano- quichua.* Buenos Aires: Dunken.

______ (2011). *La quichua. Vol. 2. Gramática, ejercicios y diccionario quichua-castellano*. Buenos Aires: Dunken.

______ (2013). Los archivos en la historia lingüística del quichua de Santiago del Estero. En *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y I Jornadas de Crítica Genética "Las lenguas del archivo"*. La Plata, provincia de Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

______ (2016). *La quichua. Vol. 3. Gramática, ejercicios y selección de cuentos.* Buenos Aires: Dunken.

______ (2017). *Nuevo Diccionario Temático Quichua-castellano Castellano quichua.* Tucumán: Humanitas, Universidad Nacional de Tucumán.

______ (2018). La Tecnicatura Superior en EIB: una lenta erosión en la sociedad hegemónica. En *II Simposio Internacional de Lenguas y Culturas Indígenas de América Latina (ILCLA)*. Columbus, Ohio, USA: The Ohio State University.

Albarracín, L.I., Tebes, M.C., & Alderetes J.R. (Comps) (2002). *Introducción al quichua santiagueño por Ricardo L. J. Nardi.* Buenos Aires: Dunken.
Alderetes, J. (2001). *El quichua de Santiago del Estero. Gramática y vocabulario.* Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
_____ (2011). Los procesos de reetnización y su impacto sobre las políticas lingüísticas. En Coronel-Molina, S.M., y McDowell, John H. (Eds.), *Proceedings of the First Symposium on Teaching Indigenous Languages of Latin America* (pp.82-93). Bloomington, Indiana, USA: CLACS & MLCP, Indiana University Bloomington & Association for Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America (ATLILLA).
Alderetes, J.R., & Albarracín L.I. (2004). El quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero. *International Journal of the Sociology of Language, 167,* 83-93. Berlín: Walter de Gruyter.
Andreani, H.A. (2013). Migración, maíz y silencio. Aproximaciones al bilingüismo (quichua-español) de los trabajadores 'golondrina' de Santiago del Estero (Argentina). *Gazeta de Antropología*, *29*(1), artículo 02.
_____ (2018). Para qué un alfabeto quichua (en quichua). *Revista Trazos Universitarios*, diciembre. Santiago del Estero: Universidad Católica de Santiago del Estero. Recuperado de: http://revistatrazos.ucse.edu.ar/index.php/2018/12/06/alfabeto-quichua-quichua/.
Bravo, D. (1956). *El quichua santiagueño, reducto idiomático argentino.* Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
_____ (1977). *Diccionario Castellano-Quichua Santiagueño.* Buenos Aires: Eudeba.
Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift.* Clevedon, Uk: Multilingual Matters.
Nardi, R. (2002). *Introducción al Quichua Santiagueño.* En Albarracín, L., Tebes, M. y Alderetes, J. (Comps.). Buenos Aires: Dunken.
Sueldo, B.A. (2014). Experiencia de Revitalización Lingüística en Frías, Santiago del Estero. En Malvestitti, M. y Dreidemie, P. (Comps.), *III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas (ELIA)- Libro de Actas.* (pp. 553-557). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
Vigil Oliveros, N. (2004). Acciones para desarrollar la escritura de las lenguas indígenas. *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, *12*, 174-183.

El proyecto piloto Namù Wökir: revitalización del bribri versus diglosia pedagógica en el ámbito escolar

Federico Guevara[1]

Resumen

Este artículo expone el proyecto desarrollado conjuntamente por la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica y la Dirección Regional Educativa de Sula' (DRE-Sula') en el caribe sur costarricense. Se trata de un proceso de fortalecimiento de habilidades de docentes de escuelas indígenas en una zona específica de Talamanca Bribri, donde, en la cotidianidad de las niñas y niños, se mantiene como primera lengua una variante del bribri. El proyecto promueve el uso del idioma indígena en el contexto escolar, no solo para su enseñanza, sino como instrumento de aprendizaje de otras asignaturas del currículo. Este surge del interés por generar propuestas de educación intercultural bilingüe que utilicen idiomas amerindios como auténticos recursos de aprendizaje en el ambiente escolar en distintas áreas disciplinares, lo que evitaría una especie de diglosia que promueve la asimetría entre el español como lengua de prestigio para el aprendizaje formal, frente a los idiomas indígenas en continuo desplazamiento, tal como ocurre en el actual sistema de educación indígena de Costa Rica.

Introducción

Esta contribución expone la experiencia investigativa desarrollada conjuntamente por la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica y la Dirección Regional Educativa de Sula' (DRE-Sula') en el caribe sur costarricense. Dicho proyecto, código 023016, es denominado: "Acompañamiento del plan piloto escolar NamuWokir: Aportes hacia una mejor educación intercultural bilingüe en Talamanca". Se trata de un proceso de fortalecimiento de habilidades de docentes de escuelas indígenas en una zona específica de Talamanca Bribri, donde, en la cotidianidad

1 Universidad Nacional de Costa Rica.

de las niñas y niños, se mantiene como primera lengua una variante del bribri. El proyecto promueve el uso del idioma indígena en el contexto escolar, no solo para su enseñanza, sino como instrumento de aprendizaje de otras asignaturas del currículo.

El fortalecimiento de las habilidades docentes comprende la organización y el planeamiento didáctico en contextos multigrado, así como la concientización fonológica del idioma bribri para la lectoescritura de la primera lengua (L1). Para ello, el proceso se aborda interdisciplinariamente con el aporte de profesionales en antropología, en pedagogía/planeamiento curricular y en lingüística. Surge del interés por generar propuestas de educación intercultural bilingüe que utilicen idiomas amerindios como auténticos recursos de aprendizaje en el ambiente escolar en distintas áreas disciplinares, lo que evitaría una especie de diglosia que promueva la asimetría entre el español como lengua de prestigio para el aprendizaje formal, frente a los idiomas indígenas en continuo desplazamiento, tal como ocurre en el actual sistema de educación indígena de Costa Rica.

Políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas en Costa Rica

La forma en que el Estado costarricense ha dictado políticas educativas para las poblaciones indígenas, ha respondido a transformaciones coyunturales relacionadas con cambios tanto en los paradigmas ideológicos como en el enfoque de derechos que cobija a estas poblaciones.

La historia de las políticas educativas vinculadas con población indígena en Costa Rica se puede clasificar en diversos periodos que, según Guevara y Solano (2017) se caracterizan así:

- Modelo asimilacionista monolingüe (1886-1940). El Estado funda escuelas en zonas indígenas; primero en Amubrë, Talamanca Bribri, y luego en Boruca, Buenos Aires de Puntarenas. Entonces, se carecía de una política educativa diferenciada para las poblaciones indígenas, de forma que el modelo de escuela occidental establecido para el resto del país se extendió a estos contextos. El Estado se mostraba indiferente hacia preservar las lenguas indígenas, por lo que en estas escuelas se obligaba a aprender el español desde una visión monolingüe y etnocida.
- Modelo educativo basado en el indigenismo integracionista (1940-1985). Con el acuerdo internacional conocido como Convención de Pátzcuaro (1940), se establecen políticas sociales, administrativas, económicas y educativas para atender el "problema indígena". Al interior de los países firmantes se impuso el indigenismo integracionista como un enfoque que se esgrimió desde una perspectiva etnocéntrica, que concebía la cultura occidental como modelo prototípico. Para entonces, en Costa Rica, se crea la Junta Protectora de las Razas Aborígenes (JPRAN) como reguladora de todas las situaciones concernientes a los territorios indígenas; encargada, desde 1945, de fundar escuelas en dichas zonas. En 1950 se emite el Decreto n°1, con el que se insta a que el Ministerio de Educación y la JPRAN colaboraran para dictar planes de trabajo y disposiciones de carácter educacional. El modelo educativo propiciaba la transición hacia el español: lo importante era que las personas indígenas adquirieran la lengua oficial de la nación. En la práctica, hubo escasa tolerancia hacia las lenguas vernáculas: los maestros de esas escuelas reprimían al niño que usaba su idioma (Quesada, 1999). Durante la década de

1950 se fundaron más escuelas en algunas zonas indígenas y varios docentes fueron enviados a formarse en el Instituto Indigenista Interamericano en México (UNICEF, 2012).

- Incentivación educativa bilingüe (1985-1992). En 1985 se crea la Asesoría Nacional de Educación Indígena; siendo la primera vez que el Ministerio de Educación Pública (MEP) establece una instancia administrativa exclusiva para la educación indígena. El decreto n°16619-MEP, con el cual se crea la Asesoría, menciona la importancia de tomar en cuenta el "contexto bicultural y bilingüe" de las comunidades amerindias. En el ámbito internacional, estos cambios corresponden con el viraje de enfoque hacia planteamientos educativos que resaltaban la importancia de tomar en cuenta los contextos lingüístico y cultural; de ahí que en algunos países latinoamericanos surja la educación intercultural bilingüe (EIB) (López, 2000). Para la época, en el ámbito internacional hay un fuerte ataque al paradigma del indigenismo integracionista, tanto desde el seno de las comunidades indígenas, cada vez más activas en la sociedad civil, como desde el sector académico (Batalla, 1981, 1987). Con la aparición del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas, que deroga el anterior 107, se da un cambio en el enfoque de derechos que denota el creciente interés por promover la educación bilingüe y pluricultural.
- Consolidación y estancamiento del sistema de Lengua y Cultura (1993-2011). En 1992 la Asesoría de Educación Indígena se cierra de manera abrupta. Para el año siguiente se crea el Subsistema de Educación Indígena a través del decreto n°22072-MEP. Este instaba a enseñar a leer y a escribir en su propio idioma a los "miembros de las Reservas Indígenas"; pero a su vez, exigía la enseñanza del español

como idioma oficial. Para 1994 el Ministerio de Educación Pública crea el Departamento de Educación Indígena (decreto n°23489-MEP). A partir de entonces, este sería el encargado de diseñar, ejecutar y evaluar acciones curriculares dirigidas a la educación formal e informal de las comunidades indígenas.

- Para 1997, mediante la resolución 34-97 del Consejo Superior de Educación, se establecen formalmente las asignaturas de "Lengua Indígena", con tres lecciones semanales por nivel, y "Cultura Indígena", con dos lecciones por semana. Ese mismo año el Servicio Civil Docente crea los puestos de "Maestro de Lengua" y "Maestro de Cultura", con un código denominado "docentes de apoyo", lo que significa que estas personas completan su jornada laboral trabajando de manera itinerante en varias escuelas. Entre los objetivos del Programa de enseñanza de lenguas indígenas destaca: "Facilitar el proceso de transición de la lengua indígena al español, en aquellas comunidades donde la lengua indígena sea la lengua materna" (Rojas, 2002, p.181). Hasta hoy, las asignaturas de Lengua y Cultura existen con la misma distribución horaria, de manera que este modelo de educación bilingüe se ha estancado a pesar de los cambios de política educativa para pueblos indígenas.
- Hacia un sistema de educación intercultural bilingüe inclusivo (2011-2018). En el año 2009 se crea la primera Dirección Regional Educativa de carácter indígena, administrada por profesionales pertenecientes a los pueblos originarios bribris y cabécares, denominada Dirección Regional de *Sula'*. Su cobertura abarca los siete territorios indígenas bribris y cabécares de la vertiente atlántica del país. Para 2011 desaparece el antiguo Departamento de Educación

Indígena y se crea el Departamento de Educación Intercultural, integrado por dos unidades: Educación Indígena —que asume las funciones del antiguo Departamento en cuanto a dirigir los programas de enseñanza de Lengua y Cultura, así como el asesoramiento del cuerpo docente de estas asignaturas— y Contextualización, Pertinencia Cultural. Para el año 2013 se emite el decreto 37801-MEP, conocido como "Reforma del subsistema de educación indígena"; la última política educativa de carácter oficial emitida por el Estado costarricense para pueblos indígenas; en el plano teórico, la de mayor alcance en cuanto al planteamiento de un modelo de Educación Intercultural Bilingüe de calidad. El enfoque de la nueva política trasciende la enseñanza de la lengua vernácula en el espacio escolar hacia la enseñanza *en* la lengua; es decir, utilizar el idioma indígena para facilitar diferentes asignaturas como un auténtico instrumento para el aprendizaje, independientemente del origen cultural de los contenidos escolares. Además, este decreto introduce importantes reformas en cuanto a la manera de seleccionar al personal docente, priorizando profesionales indígenas de cada contexto. Instituye la figura del Consejo Local de Educación Indígena para cada territorio, como una instancia local a través de la cual la comunidad participa más activamente en el servicio educativo, incidiendo tanto en la recomendación de nombramientos docentes como en la construcción de los currículos escolares con pertinencia cultural. Este último decreto se alinea con el enfoque de derechos promovido a través del Convenio 169 de la OIT, así como de la Declaración de Derechos de Pueblos Indígenas de la ONU de 2006.

A pesar del decreto 37801-MEP sobre el uso del idioma indígena y la directriz de desarrollar programas bilingües en todas las asignaturas, modalidades y niveles del sistema educativo, se mantiene la disposición de otorgarle solo tres lecciones semanales a la asignatura de Lengua y dos a la de Cultura. Continúa el abrupto desequilibrio en el uso de la lengua indígena frente al español como idioma empleado para iniciar los procesos de alfabetización y enseñar todas las asignaturas del currículo escolar. Es decir, sigue sin materializarse un modelo que involucre transformaciones de fondo en términos curriculares, de mediación docente y de equilibrio entre ambas lenguas como instrumentos de igual importancia para los procesos educativos. En el escenario escolar, el español es la lengua de prestigio y de "conocimiento", mientras que el idioma indígena juega un papel subordinado.

Esta realidad pragmática puede ser descrita como una suerte de "diglosia pedagógica", partiendo del concepto de diglosia originalmente acuñado por Ferguson (1959) para referirse al uso disfuncional de dos variedades distintas de una misma lengua, ampliado por Fishman (1967), quien lo extiende a situaciones donde coexisten dos lenguas no emparentadas que cumplen funciones diferentes dentro de una comunidad de hablantes. En ese sentido, con "diglosia pedagógica" nos referimos al hecho de que, en la escuela, el español tiene una posición jerárquica relevante como principal instrumento para el aprendizaje de todas las asignaturas y contenidos escolares, mientras que el idioma ancestral se relega solamente a la clase de Lengua indígena, con una escaza distribución horaria sin ninguna función significativa en los procesos educativos formales, pese a que todavía hay contextos educativos donde el idioma indígena es la primera lengua de niñas y niños.

Namu Wokir: antecedentes, acciones y resultados

Entre 2014 y 2016 se desarrolla el proyecto 0365-13 "Insumos para la construcción de un Observatorio para la Educación y la Cultura de los Pueblos Indígenas", adscrito a la División de Educación Rural (DER) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA). En el marco de dicho proyecto inicia la negociación con las autoridades educativas de la región indígena de Talamanca para el establecimiento del trabajo colaborativo alrededor de un plan piloto que le otorgara más protagonismo al idioma indígena en los procesos escolares. De forma paralela, se desarrolla un marco referencial que da cuenta del estado de la educación, la evolución histórica de las políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas a lo largo de sesenta años (Guevara & Solano, 2017), y el planteamiento de una propuesta de planificación multilingüe que considere los escenarios lingüísticos existentes en los territorios indígenas de Costa Rica.

Para comenzar, se revisaron experiencias de educación intercultural bilingüe de países con mayor trayectoria en esta área, como Bolivia, Perú, Ecuador y México. El análisis de estas propuestas le permitió al equipo nutrirse teórica y metodológicamente, en aras de proponer un plan piloto en el contexto costarricense. Todas las experiencias consultadas aportaron positivamente, pero destacamos aquí el trabajo hecho por el Ministerio de Educación de Perú (2013), así como el Proyecto de educación intercultural bilingüe en escuelas p'urepecha del estado de Michoacán en México, en la que participaron la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), además de los docentes p'urepechas, referido en Hamel (2001), Hamel et al. (2004) y en el video documental realizado por Trejo y Lizárraga (2010). De estas experiencias comprendimos la necesidad del enfoque interdisciplinario entre antropología, lingüísti-

ca y pedagogía, la importancia de la iniciativa comunitaria y el trabajo horizontal con los docentes indígenas. Además, brinda evidencia científica de que la lengua ancestral puede servir no solo para construir conocimientos de la cultura propia, sino para aprender conocimientos universales; asimismo demostraba que la enseñanza de la lectoescritura en lengua indígena no constituía un obstáculo para la aprehensión correcta del español como segundo idioma.

Aunque en el ámbito de la lingüística, de la didáctica de lenguas, de la antropología lingüística y educativa esto es claro, aún existen muchos estereotipos en las comunidades, e incluso, algunos docentes indígenas e instituciones encargadas de la educación que sostienen que la alfabetización en el idioma ancestral es un obstáculo para aprender la lengua oficial. Por su parte, del trabajo del Ministerio de Educación de Perú comprendimos la importancia de ser sensibles al escenario sociolingüístico del estudiantado, para una correcta planificación bilingüe del currículo escolar, para la enseñanza de los idiomas, del aprendizaje de los conocimientos de todas las asignaturas en cada uno de estos, para la mediación docente en el ámbito escolar, entre otras.

Para empezar el proceso, se planteó la clasificación de los escenarios lingüísticos que podrían presentarse entre escolares de los pueblos y territorios indígenas del país. Esta propuesta se hizo tanto desde la experiencia peruana (Ministerio de Educación de Perú, 2013), como del estado de conservación y documentación de las lenguas indoamericanas en Costa Rica (Constenla, 2011).

Estos escenarios obedecen al desplazamiento lingüístico en cada comunidad específica, así como a la conservación de cada idioma en particular; de forma tal que en un mismo territorio indígena pueden coexistir varios escenarios lingüísticos.

Tabla 1
Escenarios lingüísticos presentes en territorios indígenas de Costa Rica[2]

Escenarios lingüísticos	Descripción
Escenario 1	Los niños y niñas tienen la lengua indígena como lengua materna, esta predomina en la comunicación entre ellos y en su comunidad. Pocos conocen algo de español.
Escenario 2	Los niños y niñas tienen la lengua indígena como primer idioma, pero manejan el español y se comunican aceptablemente en ambas. Las usan indistintamente o en situaciones diferenciadas (en la familia o comunidad usan la lengua indígena y en otros lugares como poblados aledaños o con personas no indígenas, usan el español). Esto se reproduce en el aula con ciertas diferencias en los grados de bilingüismo del estudiantado. Puede haber estudiantes bilingües de cuna, es decir, que aprendieron a hablar dos lenguas desde el nacimiento.
Escenario 3	Los niños y niñas hablan español como primera lengua, pero comprenden o hablan de manera incipiente el idioma indígena. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en español. Algunos estudiantes están familiarizados con la lengua

2 Hay un escenario más, en el cual el niño o niña convive en un contexto bilingüe con dos lenguas indígenas. Esto pasa con el bribri y cabécar en una zona muy específica de Talamanca, y también con el ngäbere y buglere en algunas familias, principalmente en los territorios indígenas de Coto Brus, Altos de San Antonio y Osa. Es un escenario muy particular, localizado en pequeñas zonas geográficas, por lo que es necesario un diagnóstico sociolingüístico especial que dé cuenta de la complejidad de este en cada caso particular, pero también es necesario respetar el deseo y sentir de la comunidad educativa involucrada sobre cómo atender esta realidad en el proceso escolar.

	indígena, eventualmente la usan, pero puede existir una valoración negativa de esta. Sin embargo, el contexto es favorable para el aprendizaje del idioma indígena como segunda lengua (L2) o el desarrollo de bilingüismo.
Escenario 4	Los niños y niñas hablan solo español, la lengua indígena ha sido desplazada casi completamente. En estos lugares, la posibilidad de adquisición de la lengua indígena es muy limitada, solo es hablada por los abuelos en situaciones esporádicas. La funcionalidad de la lengua es casi nula. Se puede desarrollar en la escuela el aprendizaje de la lengua indígena como segunda lengua (L2).
Escenario 5	Los niños y niñas hablan solo español. La lengua indígena carece de hablantes fluidos, solo existen algunos semifluidos. La funcionalidad de la lengua es casi nula, aunque puede haber un uso simbólico, con cierto manejo del léxico. Sin embargo, el estado de documentación de la lengua indígena permite su enseñanza; en la escuela puede desarrollarse su aprendizaje como segunda lengua (L2).
Escenario 6	Los niños y niñas hablan solo español. La lengua indígena desapareció hace mucho tiempo. Se carece de suficiente documentación, por lo que es imposible generar enseñanza bilingüe. De momento, solo existe un limitado léxico de flora, fauna, toponimia y nombres propios.

Adaptado de Guevara y Solano (2017).

Para materializar el plan piloto, se generó un profundo proceso de negociación entre el equipo académico de la UNA y la Dirección Regional Educativa de Sula (DRE). En este proceso se perfiló de manera conjunta cuál era el modelo de escuela deseado, cuáles eran las posibilidades de una educación bilingüe intercultural que le diera más presencia y protagonismo al idioma indígena, qué perfil

de docente se requería, qué perfil de estudiante se esperaba y cuál sería el papel de la comunidad. Para abril de 2014, la posibilidad de generar un proyecto escolar piloto se había consolidado.

A lo largo del 2015 se llevaron a cabo reuniones de trabajo entre el equipo en esa línea. El perfil de comunidad y de escuela donde se incursionaría con la experiencia debía reunir las siguientes características: 1. Que los estudiantes de la escuela tuvieran el idioma indígena como primera lengua, 2. Que los maestros del centro educativo fueran en su mayoría hablantes de la lengua indígena, 3. Que el equipo de la escuela tuviera compromiso con el proceso de desarrollo del proyecto, y 4. Que la comunidad contara con individuos que ostentaban cargos tradicionales de la cultura indígena (médicos tradicionales, maestros de ceremonias, cantores, etcétera). Finalmente, se seleccionó la escuela Namu Wökir en el circuito escolar 02 de la región educativa, con población indígena bribri.

La selección de Namu Wökir fue sometida a consulta comunitaria en un taller efectuado el 27 de mayo de 2015 en Amubrë, con amplia participación de representantes de diferentes sectores de las comunidades de la región de Talamanca. Finalizado el proceso de consulta, se realiza un diagnóstico sociolingüístico de la comunidad Namu Wökir. Este se efectuó durante setiembre del año 2015 con una combinación de técnicas: observación participativa en el centro educativo, un cuestionario por hogar en veintiún viviendas[3] (dieciséis ubicadas en la zona baja y cinco en la montañosa) para conocer cuál era el uso de los idiomas español y bribri en diferentes situaciones comunitarias, determinar el empleo de estas lenguas en distintas generaciones (niñas, niños, padres, madres, abuelas, abuelos), y

3 El total de viviendas asciende a sesenta.

cuáles eran las habilidades comunicativas que presentaban en ambos idiomas (hablar, comprender, leer, escribir), entre otras.

Los principales resultados obtenidos de esta encuesta son los siguientes:

- El idioma bribri es el más utilizado en los hogares 100 por ciento en el caso de abuelas-abuelos, 100 por ciento en el caso de padres-madres y 95 por ciento en el caso de niñas-niños).
- El idioma español se usa de manera regular en el hogar: un 36 por ciento de los padres-madres y cerca del 73 por ciento de las niñas-niños. Solamente un 23 por ciento de las abuelas-abuelos usan el español y en muy pocas ocasiones.
- En actividades comunitarias, los tres grupos generacionales contestaron que el idioma bribri es el más usado. Cerca de la mitad de los padres, madres, niñas y niños dijeron que usaban el español de manera regular en algunas actividades comunitarias.
- Las abuelas y abuelos son quienes tienen menores habilidades comunicativas en español.
- Con respecto a la lectoescritura, la generación de mayor edad solo un 4,7 por ciento sabe leer y escribir en español, pero ninguno lee o escribe en bribri. Del grupo de padres-madres, un 52,3 por ciento sabe leer y escribir en español, pero solo un 23,8 por ciento de ellos lee y escribe en bribri; mientras que en el grupo de niñas-niños, el 85,7 por ciento sabe leer y escribir en español y el 42,8 por ciento dice saber hacerlo también en bribri. Estos resultados coinciden con las políticas educativas aplicadas a las poblaciones indígenas en diferentes momentos históricos.

Con base en los datos analizados y la categorización de escenarios lingüísticos, se estima que para el caso de Namu Wökir estamos frente a una combinación de escenarios lingüísticos n° 1 y 2. Establecer estos escenarios posibilita un planteamiento curricular acorde con su realidad, donde el uso de la primera (L1) y la segunda lengua (L2) responda a las necesidades de la comunidad educativa.

Es necesario destacar que el idioma bribri cuenta con unos 6000 hablantes; según el criterio lingüístico, se encuentra en un estado de resistencia/declinación (Constenla, 2011). Es una de las lenguas indígenas más documentadas del país; si bien tiene un abecedario oficial, no es un idioma estandarizado.

A partir del año 2017 entra en vigencia el proyecto 0230-16 para acompañar el plan piloto en Namu Wökir. En esta comunidad el centro educativo cuenta con categoría de “Dirección 1 multigrado”, lo cual quiere decir que tiene un director que funge también como docente, además de otro maestro regular. Ambos atienden varios niveles simultáneamente. También se cuenta con los docentes de apoyo de las materias de Lengua y Cultura y una docente de educación prescolar. La escuela recibe cerca de 50 niños y niñas. En promedio, a los niños de las casas más alejadas les toma entre una y dos horas llegar a la escuela.

Si bien es cierto, Namu Wokir fue la comunidad educativa elegida para el plan piloto, por iniciativa del supervisor del circuito 02 de la Región Educativa de Sula’, se incorporaron siete escuelas más, pues según su criterio, reúnen las mismas características y presentan una situación lingüística similar a la diagnosticada en Namu Wökir. Actualmente se trabaja con personal de las escuelas de Namu Wökir, Alto Katsi, Bris, Alto Urén, Alto Kachabri, Duchabri, Tsoki y Duriñak.

A lo largo de 2017 se desarrolló un taller mensual con el cuerpo docente; así, se dio continuidad al fortalecimiento de la organi-

zación y planeamiento de la escuela multigrado, temas trabajados desde el proyecto anterior; además, se inicia con una serie de talleres de concientización fonológica, los cuales han constituido un gran aporte para el grupo de docentes de las escuelas participantes, pues aunque estas personas son hablantes de la lengua indígena, sus habilidades en cuanto a su escritura eran desiguales, y se carecía de acuerdos en cuanto a ciertas inconsistencias que se manifiestan en lenguas no estandarizadas, como es el caso del bribri.

A finales del año 2017 se generan importantes resultados en una de las escuelas participantes del proyecto. En la escuela de Duchabri el trabajo complementario entre la docente regular y la docente de Lengua logra que los niños del primer nivel de escuela aprendan a leer y escribir en bribri. Este resultado es significativo, ya que en Costa Rica normalmente el proceso de lectoescritura de niños cuya primera lengua es indígena, se alcanza hasta el segundo o tercer nivel de la escuela, dado que se impone la lectoescritura del español desde el primer grado y las clases de Lengua indígena tienen poca carga horaria semanal; además, el programa oficial de esta asignatura carece de estrategias pertinentes para la enseñanza de las habilidades de lectoescritura.

El mérito del logro en Duchabri es mayor, dado que la docente regular no es hablante fluida del bribri, por lo que tuvo que trabajar con la docente de Lengua, quien, para ello, dedicó horas adicionales a su jornada. De esta forma, combinaron el método fonético con el global; elaboraron carteles de imágenes de elementos concretos tomados de la realidad inmediata de los niños y niñas para ilustrar cada uno de los sonidos de las letras; además construyeron un diccionario con carteles de experiencia para generar ejercicios de lectura y producción escrita a partir de palabras simples conocidas por sus estudiantes.

El trabajo de estas docentes estuvo siempre respaldado por el director del centro educativo, lo cual ejemplifica la importancia del involucramiento de la comunidad educativa para el éxito de un proyecto. Aunque los padres y madres de familia inicialmente mostraron algunas dudas sobre iniciar la lectoescritura en bribri en lugar de español, estas se disiparon al comprobar que al finalizar el primer nivel de escuela el alumnado estaba alfabetizado en ambas lenguas.

Los docentes regulares de las escuelas participantes del proyecto siempre han echado mano del idioma indígena para impartir varias de sus lecciones, principalmente con los primeros niveles, donde los niños y niñas aún no han adquirido suficientes habilidades comunicativas en español, ya que, en sus propias palabras: "una lección en español es una lección perdida con estos chicos". Esto fue un factor positivo para el proceso, pues las personas docentes, por iniciativa propia, ya le daban espacio al idioma indígena en el contexto escolar más allá del tiempo lectivo estipulado para la asignatura de Lengua.

No obstante, desde el proyecto se plantea que el idioma indígena debe planificarse en distintas asignaturas de manera formal; es decir, esta acción debe ordenarse desde un planeamiento curricular que considere las particularidades de un escenario multigrado, donde la organización del espacio, del tiempo y del alumnado es distinta de un espacio escolar con estudiantes de un único nivel. Asimismo, es necesario construir estrategias y materiales didácticos en el idioma indígena para las diferentes asignaturas. Para 2018, la línea de trabajo del proyecto apunta hacia estas metas.

Para el año 2019 se continúa con la producción de material didáctico desde un planeamiento equilibrado del bribri y el español en todo el currículo escolar; también se planifican pruebas en escuelas control que no están dentro del proyecto, lo que permiti-

ría comparar el rendimiento académico del estudiantado en varias asignaturas, incluidas las habilidades comunicativas de la primera y segunda lengua.

Reflexiones finales

Pensar en lenguas en desplazamiento, entendidas como idiomas que sufren un proceso mediante el cual los usuarios individuales de un idioma o variedad lingüística reemplazan su uso por otra a causas de múltiples razones (que pueden ir desde políticas lingüísticas, opresión cultural, cambio religioso, migraciones, etcétera), es pensar en contextos donde se da el fenómeno del bilingüismo. El bilingüismo, entendido como la capacidad que tiene un individuo de comunicarse con eficacia en dos lenguas distintas y alternadamente, debe considerarse como un fenómeno con dos vertientes: una individual y otra social (Lamounier, 2013).

El desplazamiento de un idioma, como concepto, tiene varias ventajas. Por un lado, rompe con el posicionamiento clásico de "muerte de lenguas" o "lenguas extintas"; e implica factores "extralingüísticos" que inciden directamente sobre este fenómeno, como los contextos social y cultural. También, hablar de una lengua desplazada remite a otro idioma desplazante, lo que nos recuerda que este suceso se adscribe a un escenario de relaciones de poder.

En una situación de lenguas en desplazamiento, la institución escolar debe jugar un papel diferente del que tradicionalmente ha mantenido. Históricamente, la escuela ha sido un factor de desplazamiento lingüístico y de etnocidio (destrucción de tradiciones y patrones culturales) en diferentes regiones indígenas del continente americano. Para el caso de Costa Rica, si bien las actuales políticas educativas promueven la enseñanza *del* y *en* el idioma indígena para

todos los niveles y asignaturas; en la práctica, el sistema educativo formal reproduce una diglosia pedagógica que relega terriblemente estas lenguas de la acción educativa.

El proyecto piloto Namu Wökir representa un esfuerzo porque la escuela se convierta en un espacio promotor del bilingüismo aditivo, en el sentido que Lambert (1974) le daba a esta noción: convivencia de dos lenguas en equilibrio en un ambiente social que promueve el aprendizaje en ambos idiomas con enriquecimiento cultural. Consideramos que el hecho de que la lengua indígena gane espacio en el contexto escolar constituye un avance que coadyuva a la revitalización lingüística. Ciertamente, revertir una situación de desplazamiento lingüístico sobrepasa las posibilidades de un proyecto escolar, en vista de la complejidad de este fenómeno y de los factores sociales, políticos y culturales que lo alimentan. Sin embargo, cuando una comunidad se compromete a luchar por la revitalización de su lengua originaria, pasos como el expuesto en este documento pueden engranarse positivamente con otras acciones y ámbitos.

Referencias bibliográficas

Bonfil, G. (1981). *Utopía y revolución: El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.

_____ (1987). Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales. En García Canclini (Ed.), *Las políticas culturales en América Latina* (pp. 89-126). México: Grijalbo.

Constenla, A. (2011). Estado de conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocó. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 37*(1), 135-195.

Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, *23*(2), 29-38.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, *15*, 325-340.

Guevara, F., Nercis, I., & Ovares, S. (2015). Los docentes de Lengua y Cultura: una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare, 19*(2), 317-332. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18

Guevara, F., & Solano, J. (2017). *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: Políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe.* San José: Universidad Nacional.

Hamel, R. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En Bein, R. y Born, J. (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 143-170). Buenos Aires: UBA.

Hamel, R., Brumm, M., Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R., & Silva Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista mexicana de investigación educative, 9*(20), 83-107.

Lambert, W. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En Aboud, F. y Meade, R.D. (eds.). *Cultural Factors in Learning and Education.* Bellingham Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

Lamounier, A. (2013). ¿En cabécar o español? Bilingüismo y diglosia en Alto Chirripó. *Cuadernos Intercambio*, *10*(12), 105-119.

López, L. (2000). *La cuestión de la Interculturalidad y la educación latinoamericana.* Documento presentado al Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación de la Organización de Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, Santiago, Chile. Recuperado de: http://adei.org.pe/anexos/Interculturalidad/cuestion_latinoamericana.pdf

Ministerio de Educación de Perú (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica.* Lima: Cecosami Pre Prensa e Impresión Digital S.A.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica) (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación.* San José: Editorama.

Quesada, M. (1999). Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de Lingüística Chibcha, XVIII-XIX*, 7-34.

Rojas, C. (2002). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Educare, 3,* 177-186. Recuperado de: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/997/921

Trejo, G., & Lizárraga, C. (2010). *T'arhexperakua. Investigación-acción colaborativa y educación intercultural bilingüep'urhepecha* [video]. México: UAM-UPN.

UNICEF (2006). *Niñez y Adolescencia indígena en Costa Rica: su derecho a la salud y a la educación.* San José: UNICEF.

______ (2012). *Situación de los docentes en territorios indígenas de Costa Rica.* San José: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Documentación de la cultura gastronómica indocostarricense: las enciclopedias de la alimentación y de la agricultura tradicional malecu, bribri y brorán

Carlos Sánchez Avendaño[1]

Resumen
En este artículo se expone el proceso de documentación de base comunitaria de la gastronomía y la agricultura tradicionales de los pueblos indocostarricenses malecu, bribri y brorán, así como el proceso de creación de las enciclopedias ilustradas que recogen los resultados de dicha documentación lingüístico-etnográfica. Las enciclopedias comprenden dos secciones: un diccionario pictórico y una sección de pasos de preparación de las recetas o de siembra y cultivo, organizada de acuerdo con el alimento de base y en la cual se recoge información etnográfica variada tanto en los textos como en las ilustraciones. En particular, se enfatiza el valor del proceso y del material resultante en el resguardo del conocimiento cultural de los pueblos y su empleo como base para la elaboración de recursos didácticos.

Introducción

La cultura gastronómica y culinaria, así como los sistemas de producción agroforestal de los pueblos indígenas de Costa Rica, han sido tradicionalmente tratados desde lo que podríamos llamar una perspectiva académica de corte etnográfico interesada por recabar, sistematizar e interpretar la información relativa a estos temas para un público externo a las comunidades etnolingüísticas respectivas.

Así, ya en las descripciones etnográficas de finales del siglo XIX, encontramos datos atinentes a las prácticas alimenticias, las

1 Universidad de Costa Rica.

técnicas culinarias y la agricultura de bribris, cabécares, bruncas/ borucas y brorán/térrabas como parte de esbozos generales sobre la forma de vida de estos pueblos (Bovallius, 1993; Céspedes, 1923; Gabb, 1875; Pittier, 1891; Sapper 1942). Estas descripciones aparecerán también durante el siglo XX referidas a los malecus (Porras, 1959; Méndez, 1968). Como característica general, debe notarse el carácter asistemático de la descripción, la poca profundidad con que se tratan los temas y, sobre todo, la omnipresente carga valorativa etnocéntrica con respecto a lo que se consideran prácticas extrañas, insalubres, poco nutritivas o de escaso rédito.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, no obstante, comenzarán a aparecer los recuentos de antropólogos y lingüistas profesionales, con la consecuente disminución o desaparición de las valoraciones y una mayor profundidad en el tratamiento del fenómeno gastronómico-agrícola, así como en las transformaciones de los sistemas de producción y consumo en las comunidades actuales (Borge & Castillo, 1997; Bozzoli, 1969/1975; Castillo, 2004; Quesada, 1996; Villalobos & Borge, 1995; Williams, 2015), e incluso se insistirá en mostrar el error de interpretar y valorar las prácticas tradicionales de alimentación y producción de alimentos para la subsistencia desde una perspectiva occidental y una lógica mercantilista (Bozzoli, 1986; Guevara & Bozzoli, 2002).

Empero, hasta donde sabemos, se han publicado pocos trabajos dedicados exclusivamente al análisis a profundidad de estas materias. En particular, se cuenta con un recuento detallado acerca de la agricultura huetar actual (Alfaro, 2014), otro sobre el manejo del agroecosistema por parte de la mujer talamanqueña (Martínez, 2007), una tesis en torno a los cambios en los patrones de alimentación bribris (González, 2005), un artículo relativo al devenir del cultivo del cacao (Acuña, 2007) y un texto concerniente a la cultura culinaria brunca (Garro, 2010). Todos los trabajos mencionados son de naturaleza académica.

Como parte del proyecto "Diversidad lingüística de Costa Rica", dedicado a la documentación etnográfica y lingüística del patrimonio y del conocimiento cultural de pueblos indocostarricenses, desarrollado en la Universidad de Costa Rica desde el año 2016, se llevó a cabo el registro de las prácticas agrícolas y culinarias de tres grupos: los malecus, los bribris y los brorán (comúnmente denominados térrabas), con el propósito de elaborar las enciclopedias ilustradas de la alimentación tradicional (llamadas en este caso diccionarios pictográficos y recetarios) y de la agricultura tradicional de cada uno de ellos, las cuales no solo constituyen repositorios de dicho conocimiento, sino también la base para la posterior creación de recursos didácticos. El espíritu del proyecto consiste, precisamente, en la publicación de materiales en un formato dirigido a los miembros de las comunidades, distinto, por lo tanto, a los elaborados para el interés académico-investigativo.

En este texto se da cuenta del proceso de documentación de las prácticas agrícolas, culinarias y gastronómicas, así como de la creación de las enciclopedias, como un ejemplo de documentación etnográfica y lingüística de base comunitaria con, por y para los miembros de cada grupo. Asimismo, se exponen sucintamente algunos de los resultados más destacables a partir del proceso de sistematización de lo documentado.

Breve alusión a la situación sociolingüística y a la conceptualización de lo "propio" con respecto a las prácticas culinarias y agrícolas de los pueblos indocostarricenses

Diversos grupos considerados "indígenas" habitan en el actual territorio de Costa Rica. Algunos de ellos son de asentamiento muy antiguo, ciertamente previo a la conquista y colonización europeas de la región; otros pueden considerarse transfronterizos, como resultado del establecimiento de fronteras políticas ajenas a sus dinámicas socio-

culturales de movimiento dentro de áreas que pasaron a formar parte de países distintos; otros llegaron a radicarse en el territorio durante la época colonial o más recientemente. De esta forma, se habla de los siguientes grupos como indocostarricenses: bribris, brorán (o térrabas), bruncas (o borucas), buglé (o bocotás), cabécares, chorotegas, huetares, malecus (o guatusos), noves (o guaymíes). A ellos habría que sumar otros de migración aún más reciente, como los misquitos.

La situación sociolingüística global y detallada para cada pueblo es muy heterogénea. Hay grupos cuya lengua ancestral dejó de hablarse y de transmitirse intergeneracionalmente desde el siglo XVIII o, a más tardar, desde el XIX, como ocurre con los huetares y los chorotegas. Otras lenguas llegaron con cierta vitalidad reducida hasta la segunda mitad del siglo XX, por lo que pudieron documentarse de boca de sus últimos hablantes nativos fluidos, como sucede con el brorán y el brunca. Otras, como el malecu, el bribri, el nove y el cabécar, siguen contando con hablantes en la actualidad y siguen activas en al menos algunos dominios funcionales, sin bien se encuentran en proceso de desplazamiento en etapas distintas según cada grupo y cada poblado. De otras es muy poco lo que se conoce acerca de su situación actual; tal es el caso del buglere y del misquito (Sánchez, 2009, 2013, 2020).

Ante el panorama de desplazamiento no solo de las lenguas, sino también de muchos otros componentes y prácticas ancestrales, en muchas de las comunidades indocostarricenses han surgido y se encuentran en marcha desde hace años iniciativas endocomunitarias (grupales e individuales) y exocomunitarias (gubernamentales, universitarias e incluso también individuales) cuya meta consiste en documentar y revitalizar las lenguas y las culturas tradicionales (Sánchez, 2020), sea lo que sea que cada grupo entienda como tal. En este sentido, en el proyecto se parte de que lo considerado “propio”

o "tradicional" responde a un proceso sociocultural en sí mismo, dinámico y cambiante, que se define intracomunitariamente en concordancia con muy variados factores.

Inicialmente, nos basamos en la reflexión de Zimmermann (2001) en torno a lo "propio" y lo "ajeno". Zimmermann se refiere a esta dicotomía en relación con los fenómenos de transferencia lingüística en situaciones de contacto, como acaece, por ejemplo, en el caso de los préstamos léxicos. Para él, lo que subyace a la apropiación de un préstamo responde en gran medida a la actitud psicosocial frente a "lo ajeno" y frente a "lo propio". Este lingüista explícitamente aclara que no ha de profundizar en esta distinción, pero señala al menos que "la actitud frente a lo extranjero y a lo propio depende de circunstancias históricas, políticas y otras en las que la dominación colonial constituye un factor esencial" (Zimmermann, 2001, p. 29).

En lo referente a los procesos de documentación lingüístico-etnográfica de base comunitaria, nos ha resultado útil y necesario extender esta dicotomía no tanto para comprender la presencia o ausencia de un término en la lengua indígena (sea este una extensión semántica de otro patrimonial o uno acuñado mediante los recursos morfoléxicos del idioma, o incluso la adaptación fonológica de un hispanismo), sino principalmente para dar cuenta de la actitud psicosocial de los miembros de las comunidades con quienes trabajamos frente a lo que conciben como "suyo", "propio", "tradicional" o "ancestral" en lo referente a prácticas y conocimientos relativos a muchos ámbitos, incluyendo el sistema de producción, recolección, almacenamiento, preparación y consumo de alimentos, que es lo que nos atañe en el presente trabajo. Que tanto en la lengua bribri como en la malecu existan formas comúnmente empleadas para explicitar esta distinción resulta sintomático de la relevancia que esta puede adquirir.

Por ello, la labor de documentación debe inscribirse en esta perspectiva y, con ello, procurar responder a la visión comunitaria. Así, por ejemplo, se hallan alimentos de origen no americano que son concebidos como propios de su cultura gastronómica por unos grupos, pero no por otros, como ocurre con los brorán, quienes consideran un platillo elaborado con arroz (los tamales de arroz) como parte de su tradición culinaria. Ciertamente, la "apropiación" de un alimento está vinculada con la historia de cada comunidad y con factores como qué tan antigua es la incorporación de este en la dieta de las personas, pero no deja de cobrar importancia la actitud psicosocial a la que alude Zimmermann. Por ello también, un animal como el cerdo doméstico se considera propio de la cultura alimentaria de los bribris, mientras que no sucede así con los malecus.

Los brorán fueron trasladados a su actual territorio en Costa Rica a finales del siglo XVII y desde entonces ha sido constante el proceso de adaptación a las nuevas condiciones ecosociales que han tenido que enfrentar, por lo que su religión, su lengua y su tradición oral, así como muchos otros aspectos de su cultura material e inmaterial, se han visto severamente desplazados (Constenla, 2007). En esta dinámica, la incorporación del consumo y la producción del arroz, los frijoles y la caña de azúcar a su vida cotidiana debió de producirse muy tempranamente. Los tres alimentos cuentan con un término en la lengua propia, con toda probabilidad acuñado desde hace mucho tiempo: *c'uofrurún* 'arroz', *shtahuó* 'frijoles' y *srórbo* 'caña de azúcar'. Empero, lo más importante es que tales alimentos se consideran "propios" de su tradición culinaria y no solo parte de su dieta cotidiana.

También han llegado hasta nuestros días conocimientos considerados tradicionales acerca de la alimentación, incluyendo los sistemas productivos de siembra, cosecha y conservación de los alimen-

tos, así como prácticas culinarias diversas, que se oponen a lo que muchos consideran “ancestral” y que más bien se conciben como “ajenos” o propios de quienes no son brorán (es decir, algo de los *síhua*), por más que su presencia en el presente sea cotidiana. De hecho, el interés por documentar estos temas surgió por el temor de algunos de los miembros del pueblo por la eventual pérdida de este conocimiento concebido como “propio” y el cese de la transmisión intergeneracional de este, como ha ocurrido con la lengua.

Por su parte, los bribris, pueblo que, a la llegada de los conquistadores europeos, residía en los alrededores de la misma región de Talamanca donde habita en la actualidad (si bien también hubo emigración desde esta zona hacia el Pacífico Sur a mediados del siglo XIX), nunca fueron realmente sometidos por el poder español (Solórzano, 2013). No obstante, sin duda sí hubo contacto de muy diversa índole, así como apropiación de animales domésticos y herramientas durante la Colonia, que a la postre llegaron a considerarse “propios”.

Tal es el caso del *tabè* ‘machete de metal’ (los endocomunitarios ignoran cómo y de qué material era la herramienta anterior a la introducción de este), del *kö̀chi* ‘cerdo doméstico’ y el *dakarò*/ *krò* ‘gallina doméstica’. Otros elementos, como el arroz (*àrros*), posiblemente se afianzaron más tardíamente y por ello no son considerados “propios”, pese a que en gran medida constituyen la base de la alimentación cotidiana. El verdadero inicio del proceso de desplazamiento de su lengua, así como de otros componentes de su cultura, debe situarse más bien ya avanzado el siglo XX. En la actualidad, la preocupación por la pérdida de lo concebido como “tradicional” o “propio” es ubicua en las comunidades bribris, las cuales por décadas han pasado por procesos de hispanización a través de instituciones como la escuela y las iglesias cristianas.

Finalmente, los malecus no tuvieron un contacto real con la cultura hispánica ni se vieron en la necesidad de adaptación abrupta al nuevo sistema ecosocial sino hasta ya avanzado el siglo XX. Con anterioridad, en la segunda mitad del siglo XIX, fueron mermados y esclavizados por contingentes de huleros que invadieron su territorio ancestral, lo cual ciertamente tuvo un impacto importante en la desestructuración de su sistema político ancestral, pero ello no detonó el desplazamiento inmediato de su lengua, de su tradición oral, de su religión tradicional ni de gran parte de los componentes de su cultura, incluyendo las prácticas agrícolas y las prácticas culinarias (Sánchez, 2015).

Sin embargo, el desplazamiento sí se aceleró una vez instalada la institución escolar hispanocostarricense en su territorio a partir de la segunda mitad del siglo XX y, sobre todo, una vez que se alteró radicalmente el hábitat y la dinámica socioeconómica en la región tras el establecimiento de colonos hispanos a partir de la década de 1970. De ahí que también es común la preocupación en este pueblo en torno a la pérdida de lo que consideran "propio" (Sánchez, 2015). Por lo tanto, si bien los malecus no fueron sometidos por los conquistadores europeos, desde por lo menos la segunda mitad del siglo XIX tuvieron algún tipo de contacto y apropiación de elementos culturales de estos, como ocurrió con el *yúqui* 'machete de metal' (los malecus, incluso los más ancianos y conocedores, afirman nunca haber visto un *yúqui* que no fuera de metal). También incorporaron a su dieta elementos como el arroz (*junhóqui cúru*) y los frijoles (*chiquítaréqui cúru*), los cuales en la actualidad constituyen la base cotidiana de la alimentación, pero no los conciben como "propios" de su gastronomía ancestral.

La documentación etnográfica y lingüística de las prácticas agrícolas y gastronómicas tradicionales y su plasmación en las enciclopedias ilustradas

Como parte de diversas colaboraciones que se llevan a cabo desde la Universidad de Costa Rica con miembros de varias comunidades y debido a su ya comentada preocupación por la pérdida del conocimiento tradicional en torno a sus prácticas agrícolas y alimentarias, en los años 2016 y 2017 se desarrolló un proceso de documentación de la cultura gastronómica, culinaria y agrícola de bribris, brorán y malecus, comunidades con las cuales se inició un proyecto desde el año 2013 a solicitud de miembros de estas. Si bien se han abordado otros temas, en el presente trabajo únicamente nos referiremos a los citados. El interés por documentar dichas prácticas y el conocimiento cultural asociado a ellas está vinculado con el proceso de desplazamiento acelerado ya mencionado de sus lenguas y otros elementos de sus culturas, de modo que algunas personas solicitaron la colaboración a este respecto.

Si bien, tal y como señala con contundencia Ávila (2014), el fenómeno alimentario humano es particularmente completo, a tal punto que atañe posiblemente a todos los espacios de lo social, al comprender tanto actividades productivas y de consumo, como inclusive manifestaciones estéticas del cuerpo, la documentación realizada en principio se circunscribió a las prácticas de producción, almacenamiento y preparación de los alimentos, dado que esa fue la solicitud de los endocomunitarios con quienes se trabajó. Sin embargo, debido a que el fenómeno alimentario forma parte esencial de la cultura, en las entrevistas y en las conversaciones surgieron constantemente alusiones a aspectos que trascendían estos tópicos, tales como los tabúes alimenticios, los animales que se comen los distintos cultivos, costumbres como la de dejar sembrado algo para

otra persona y el sistema tradicional de "mano vuelta" (ayudar de manera grupal en las labores agrícolas).

En este sentido, Silva, Aguilar y Peralta (2018, p. 39) llaman la atención sobre la necesidad de pensar, de modo más amplio, en "cultura gastronómica" y no solo en lo culinario. Para ellos, lo culinario alude a la transformación de los alimentos en la cocina y a su presentación para el consumo, mientras que "lo 'gastronómico' en una cultura se refiere a los profundos significados que para un grupo de personas tienen los alimentos, las maneras ancestrales en que habrán de prepararlos, la vinculación que a lo largo de la historia han consolidado con la tierra productora y el modo en que los comparten en la mesa".

El proceso de documentación guardó semejanzas entre los tres grupos y entre los dos temas, con excepción de lo relativo a un aspecto de la documentación lingüística, como se detallará más adelante. A continuación, se describe el proceso seguido.

En primer lugar, se coordinó cómo se llevaría a cabo la fase de documentación en lo relativo a la elaboración de los alimentos y de las prácticas de siembra y cultivo. Los colaboradores dentro de las comunidades se encargaron de seleccionar y de convocar a los conocedores que participarían en los talleres de cocina y en las demostraciones de prácticas agrícolas. Asimismo, estos colaboradores fueron los encargados de conseguir o de coordinar la búsqueda de los vegetales y los animales que se utilizarían en la preparación de las recetas y en las demostraciones de siembra.

En segundo lugar, se realizaron las giras de documentación a cada una de las comunidades involucradas. Se desarrollaron al menos dos talleres de cocina y dos sesiones de siembra. En el territorio malecu, dividido en tres poblados (Margarita, Tonjibe y El Sol), se

realizó un taller de cocina en Margarita (con participación de personas de los tres lugares) y otro en Tonjibe (con participación de personas de Tonjibe y El Sol), de manera que estuvieron presentes hablantes de los tres poblados. En total, participaron activamente catorce personas en alguna de las fases de preparación de las recetas, más varios niños, adultos y jóvenes que estuvieron presentes. En el caso de la agricultura, participaron diez personas en las visitas al campo y en las entrevistas.

En el caso del territorio bribri, de mucha mayor extensión que el malecu y dividido en muchos poblados, se documentaron las prácticas en dos de ellos (Bajo Coén y Kachabri), escogidos debido a que los miembros involucrados en el proyecto son originarios de estos. En total, participaron activamente diez individuos en alguna de las fases de preparación de los alimentos, más varios niños, jóvenes y adultos que estuvieron presentes, así como seis personas en las demostraciones en el campo de cultivo.

En el territorio brorán, dividido también en varios poblados, se realizó un taller en Bijagual y otros tres en Térraba para la preparación de los alimentos, así como tres sesiones de visita al campo de cultivo, una en Térraba, otra en Bijagual y otra en Macho de Monte. En total, participaron activamente en los talleres de cocina catorce personas, más varios adultos, jóvenes y niños que estuvieron presentes, mientras que en las entrevistas y demostraciones en el campo de cultivo participaron diez portadores de conocimiento.

Debe destacarse que estos talleres y las demostraciones en el campo de cultivo constituyeron una de las experiencias más enriquecedoras del proyecto, puesto que resultaron en una oportunidad para que se reunieran diversas personas y compartieran su conocimiento acerca de las prácticas culinarias y agrícolas tradicionales,

algunas de las cuales no realizaban desde hacía años; o bien, acerca de las cuales nunca habían tenido la oportunidad de hablar. También tuvieron ocasión de compartir recuerdos, así como creencias y tradiciones orales relacionadas, algunas de las cuales se encuentran muy desplazadas o en proceso de desplazamiento.

En el caso del bribri y del malecu, los talleres y las demostraciones se llevaron a cabo completamente en las respectivas lenguas ancestrales, así que también estos espacios resultaron en una situación ideal para la reactivación del uso de la lengua (sobre todo en lo relativo al léxico), para compartir experiencias y recuerdos, así como para socializar en un ambiente distendido y jovial con otras personas, sin olvidar que también se logró despertar el interés de los jóvenes y los niños que estuvieron presentes y que sentían curiosidad por lo que estaba ocurriendo. Todos los talleres, las demostraciones y las entrevistas se filmaron y se grabaron en audio por separado; además, se documentaron fotográficamente.

En el caso de brorán, por estar la lengua muy desplazada en Costa Rica, la documentación tuvo lugar completamente en español. No obstante, estuvieron presentes personas que recordaban al menos los nombres de algunos de los platillos o alimentos. El brorán es una variedad de la lengua naso, la cual cuenta con mayor vitalidad en Panamá. En Costa Rica residen unas cinco personas hablantes del naso, con quienes se realiza el proceso de creación y validación de los materiales en la lengua. En los talleres estuvo presente una de esos hablantes, precisamente la que funge como maestra de lengua brorán en las escuelas de los territorios. Ella aportó elementos para la posterior plasmación de lo documentado en la lengua naso. Lo mismo ocurrió cuando se documentó la agricultura: estuvo presente uno de los hablantes de naso.

Los talleres y las demostraciones fueron complementados con entrevistas y consultas a personas consideradas muy conocedoras de cada tema y que por diferentes motivos no podían participar en el trabajo de campo, particularmente en lo relativo a las prácticas agrícolas.

En tercer lugar, con base en la documentación videográfica y fotográfica, se echó a andar la fase de redacción de los textos y de elaboración de las ilustraciones de los alimentos, utensilios culinarios o de siembra y cultivo, así como de los pasos de preparación de las recetas o de siembra y cultivo. Para la redacción de los textos, en el caso del bribri, estos se construyeron paralelamente en español y en bribri con el señor Alí García Segura, hablante nativo de este idioma y colaborador del Departamento de Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Las recetas en la versión en español se elaboraron con la única finalidad de servir como guía para la ilustración, pues en el material final solamente aparece el texto en bribri. Una vez que el texto bribri quedó listo, este fue revisado y corregido con la ayuda de la Dra. Carla Jara Murillo, lingüista especialista en este idioma.

En el caso del malecu, los textos fueron redactados con la señora Raquel Fonseca Marín, hablante nativa del malecu y asidua colaboradora del proyecto. Estos se redactaron en malecu y al mismo tiempo se consignó una traducción aproximada al español, la cual sirvió de guía para la ilustración. En este caso, el responsable del proyecto, Carlos Sánchez Avendaño, se hizo cargo de digitar los textos y de revisarlos y corregirlos con la hablante, pues es el especialista en este idioma.

En el caso del brorán, las recetas se redactaron en español con base en la documentación videográfica y se empezó el proceso de ilustración de los pasos. Posteriormente, en dos giras para este propósito, el responsable del proyecto se encargó de la redacción y corrección de los textos de las recetas en brorán con dos de los

hablantes de naso residentes en Costa Rica: la señora Inés Villagra Sánchez y el señor Florencio Gamarra Rodríguez. Por su parte, dada la naturaleza de la solicitud de documentación del tema, en el caso de la agricultura los textos van en español, tal y como se registró la información, y solamente se consignan en la lengua ancestral los nombres de las herramientas y de los alimentos cultivados.

En cuarto lugar, paralelamente a los procesos anteriores, se fueron identificando mediante fotografías los alimentos considerados propios de la tradición gastronómica de cada uno de los pueblos y también los que se incorporaron más recientemente y que cuentan con denominación en las respectivas lenguas. Conforme se identificaban las frutas, vegetales, semillas, hongos, quelites, etc., así como los utensilios de cocina, de siembra y de cultivo, se realizaba la documentación lingüística correspondiente. En la toma de las fotografías participaron asistentes de diseño gráfico, así como varios miembros de las comunidades que constantemente nos enviaban las fotografías que tomaban vía la aplicación "WhatsApp".

En quinto lugar, con adultos y ancianos considerados en las comunidades como muy conocedores de las respectivas culturas tradicionales, se verificaron y completaron los detalles de las recetas y de las prácticas agrícolas; el reconocimiento de los alimentos y su correspondiente denominación; todo lo relacionado con los utensilios de cocina, siembra y cultivo; así como las formas de cocción, los sabores y los estados de los alimentos. Con ellos también se fueron validando y corrigiendo las ilustraciones conforme iban produciéndose. En esta fase participaron varios jóvenes y adultos de los tres pueblos. Particularmente en el caso del malecu y del brorán, la comunicación constante necesaria para revisar y validar las ilustraciones y algunos datos lingüísticos se realizó vía "WhatsApp".

Finalmente, se organizaron los alimentos por categorías según el sistema de etnoclasificación respectivo de cada pueblo. No existía información publicada al respecto, así que el responsable del proyecto se encargó de realizar esta tarea con los miembros de las comunidades. Asimismo, se organizaron las recetas y los pasos de siembra y cultivo con base en el alimento de base. Se tomaron decisiones de orden tipográfico, de colores, de fuentes de letras, de presentación de los datos, etc. En esta actividad participaron el responsable del proyecto, diseñadores gráficos y algunos miembros de las comunidades.

Como resultado final, se elaboraron tres diccionarios-recetarios ilustrados y tres enciclopedias ilustradas de la agricultura tradicional, monolingües en las respectivas lenguas ancestrales (excepto en el caso de la enciclopedia de la agricultura brorán). Todos estos materiales pueden servir como base para la creación de recursos útiles en los procesos de enseñanza de las lenguas y culturas, para la revitalización de conocimientos y prácticas culinarias y agrícolas, para la promoción de la tradición oral, para la retención de conocimientos y prácticas aún vitales, para la visibilización de la riqueza cultural de estos pueblos y para la revalorización de sus culturas tradicionales en relación con su gastronomía y su agricultura.

Los tres diccionarios-recetarios, así como las tres enciclopedias de la agricultura, están organizados en dos secciones. La primera sección es el diccionario pictográfico propiamente, la cual, en lo que respecta a los diccionarios-recetarios, incluye los elementos individuales (frutas, verduras, semillas, etc.) clasificados según las etnotaxonomías tradicionales o mediante clases que se consideraron pertinentes (por ejemplo, “alimentos tradicionales” frente a “alimentos propios de quienes no son del grupo”, según las denominaciones en los respectivos idiomas); técnicas culinarias (formas de cocción de los alimentos); utensilios para cocinar, servir la comida o envolver los alimentos; sabo-

res y estados (por ejemplo, verde o maduro). En lo concerniente a las enciclopedias de la agricultura, esta parte comprende las herramientas de siembra y de cultivo, así como la separación entre los alimentos que se siembran frente a los que solo se recogen.

La segunda sección está constituida por el recetario o por los pasos de siembra y cultivo de cada alimento. En esta, se organizan las recetas o los pasos de siembra y cultivo a partir del alimento base (por ejemplo, el maíz o la yuca). Cada uno de los pasos va ilustrado, de modo que en las ilustraciones se plasma mucha información etnográfica que no necesariamente se explicita lingüísticamente (por ejemplo, la forma de agarrar los pescados para quitarles las escamas, o la forma de tomar el palo para remover lo que se está cocinando). En este sentido, las enciclopedias están construidas con base en unidades informativas de texto e ilustración.

Además, en el caso de las enciclopedias de la agricultura, antes de las sección explicativa de cómo se siembra, se cosecha y se almacena cada alimento, se incluye una sección con información variada: los tipos de policultivo, formas de verificar la fertilidad de los suelos, prácticas y "rituales" para asegurarse una buena cosecha, manera de limpiar el campo de cultivo, cálculo de los mejores momentos para sembrar según la luna u otros indicios, modos para espantar a los animales que podrían comerse los cultivos, así como contraste entre las prácticas de siembra ancestrales y las introducidas por contacto.

Algunos detalles de la información linguo-cultural presente en las enciclopedias

No contamos con espacio aquí para mencionar los detalles con respecto a la forma de preparar los alimentos y servirlos; de sembrarlos, cosecharlos y almacenarlos; las tradiciones con respecto al uso de la

luna o de otras claves que guían la buena siembra y cosecha; la manera de disponer los cultivos en el campo; y los animales que se pueden consumir y de la manera adecuada de prepararlos, entre otros temas.

Cada enciclopedia constituye un universo de conocimiento cultural específico de cada grupo y se recoge evidencia de cómo cada pueblo plasma su cultura ancestral (relación con el hábitat, con los animales, con otros seres humanos, con la religión, etc.) en su gastronomía y en sus prácticas agrícolas, pese a que habitan un espacio geográfico en gran medida relativamente homogéneo. Por consiguiente, solo comentamos algunos detalles de la información linguo-cultural que consideramos de relevancia para el presente trabajo.

La dicotomía básica que surgió en el proceso de sistematización de lo documentado en bribri y en malecu, con el propósito de elaborar las enciclopedias de la alimentación, es aquella entre los alimentos pertenecientes a la tradición culinaria "propia" y los que, pese a contar con denominación en la lengua ancestral, no forman parte de "lo propio". Así, por ejemplo, en el caso del malecu, se agrupan los alimentos "ajenos" bajo del título de *chiúja epéme ní irrilánh maráme, tani ninháta maláca* 'antes no se comían, pero ahora se comen' (como el arroz, los frijoles, la papa y el azúcar), aunque también aparecen marcaciones lingüísticas especiales, como *suírra* 'verdadero' y *juáclhanhé* 'perteneciente a' que acompañan a algunos nombres de platillos o alimentos y que indican esta distinción.

Por ejemplo, la palabra *cajúli* originalmente hace referencia a la bebida de chocolate, pero en la actualidad es común que se emplee para aludir a la bebida de café. La distinción se puede marcar al decir *cajúli suírra* 'el verdadero *cajúli*' (es decir, el chocolate), frente al que no lo es; o bien, diciendo *chiúti juáclhanhé cajúli* 'el *cajúli* propio de quienes no son malecus' (es decir, el café) frente al *malécu juáclhanhé*

cajúli ‘el *cajúli* de los malecus’ (esto es, el chocolate). Algo parecido ocurre en bribri con la etiqueta *síkua chkè* ‘comida de quienes no son bribris’ (como la piña, el arroz y el café).

Por su parte, la clasificación etnotaxonómica de los alimentos reveló modos distintos de agruparlos en las tres culturas. La categoría vegetal básica en malecu es la de los *córa cúru* (literalmente, ‘las frutas de árbol’), que incluye elementos como guabas, aguacates, pejibayes, zapotes, tamarindo, papayas, guayabas, cacaos y otros frutos que crecen en árboles. Los alimentos vegetales que no forman parte de esta no reciben una denominación especial en la lengua, así que fueron agrupados bajo el título de *enéque maráma cúru* ‘otros frutos’, como las granadillas, tubérculos como la yuca, pacayas, chiles, elotes, palmitos y musáceas, entre otros.

En bribri, existen dos categorías básicas para clasificar los vegetales. Una es *kàlwö*, que literalmente significa algo como ‘fruta de árbol’ y que incluye tubérculos diversos, musáceas, chiles, pejibayes, guanábanas, chayotes, ayotes, zapotes, pacayas, elotes, guabas, papayas, jocotes y cacaos, entre otros; la otra es *ár*, que incluye quelites, hojas comestibles, hongos, palmitos y ciertos brotes de plantas. Por su parte, en brorán/naso, la categorización opone los *c’órcuo* ‘frutas’, que comprende frutas diversas, las musáceas y las pacayas, a los *saŕén̈* ‘tubérculos’, pero también quedan varios alimentos sin categorizar y que fueron agrupados bajo el título de *d́rí óbi* ‘otros alimentos’, entre los que se incluyen el arroz, los frijoles, la caña de azúcar y los quelites. También habría que señalar aquí la distinción entre los alimentos que se siembran frente a los que se recogen en el bosque, dicotomía común a los tres grupos.

En cuanto a la técnica culinaria, se encuentran semejanzas evidentes, de modo que se pone de manifiesto el desarrollo de co-

nocimiento en común, quizás incluso previo a la separación de los grupos (los tres forman parte de la familia lingüística chibcha y de hecho se habla inclusive de “área cultural chibcha”, ver Fonseca, 2003), o bien contacto cultural, que probablemente data de siglos. Así, se encuentran cuatro técnicas tradicionales en las tres culturas: la cocción en agua o sancochado (*matujéca* en malecu, *alö́k* en bribri, *ba ŕíc dí go* en brorán), el ahumado en parrilla (*machuinhéca* en malecu, *kuö́kwa̠* en bribri, *ba dióñ* en brorán), el asado a las brasas directamente (*macunhéca* en malecu, *ba súc* en brorán) y el asado a las brasas envuelto en hojas (*mafuriséca* en malecu, *jkuö̀k bö́ a̠* en bribri), así como una técnica incorporada más recientemente: la de freír en manteca o aceite (*macharíriquinéca* en malecu, *jkuö̀k kiö̀ a̠* en bribri, *ba shríc* en brorán).

Del mismo modo, existen utensilios de cocina comunes, como guacales empleados como recipientes, ollas de barro, coladores o pastones, piedras de moler (aunque muy distintas en su forma y en su uso entre malecus, por un lado, y bribris y brorán, por el otro), atizadores del fuego hechos de plumas de ave. Difieren la forma de la fogata (base de tres piedras formando un círculo entre el que se mete la leña, en el caso de los brorán, frente a la leña dispuesta directamente en el suelo sin más, en el caso de bribris y malecus), así como el uso de utensilios particulares a cada cultura, como ocurre con una especie de bandeja para ahumar, exclusiva de los malecus, o los platos y vasos fabricados con hojas, en el caso de los bribris.

Resulta patente el carácter predominantemente utilitario de la preparación culinaria en estos tres grupos, propia de las denominadas sociedades tradicionales (de Garine, 2014): se cocina para alimentarse y suplir las necesidades nutricionales, en concordancia con aspectos meramente simbólicos y las restricciones alimenticias impuestas por el sistema religioso tradicional. También sobresalen los tabúes alimen-

ticios con respecto a los animales que se pueden consumir o no en las culturas bribri y malecu, en relación con prohibiciones codificadas en sus religiones tradicionales, de modo que un mismo animal (por ejemplo, el mono congo o los osos perezosos) es considerado inmundo y, por ende, no comestible, en la cultura malecu, mientras que no opera ninguna restricción para su consumo en la cultura bribri, y viceversa.

Conclusiones

Con respecto al proceso de documentación, particularmente a raíz de los talleres de cocina, debe destacarse que se reconoce un proceso incipiente de revitalización y socialización de antiguos saberes culinarios. Varios miembros de las comunidades que participaron en los talleres nos han indicado que disfrutaron mucho la actividad y que les gustaría repetirla, debido a no habían tenido en años la oportunidad de reunirse a hablar de estos temas con otras personas de su mismo pueblo o de poblados vecinos. Asimismo, algunos de los jóvenes y niños han manifestado su sorpresa ante platillos que desconocían y se han interesado por preguntar acerca de estos.

Dado que los materiales finales son de gran calidad gráfica, se espera que el material, además de servir en el proceso de registro del patrimonio cultural y de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la cultura tradicional de cada uno de los tres pueblos, sirva para la revalorización de las prácticas culinarias ancestrales, por las cuales han sido históricamente discriminados, por ejemplo cuando los maestros de origen hispano les indicaban a los niños bribris que lo que acostumbraban comer era "comida de indios" o que "no era comida de verdad" (testimonios que surgieron durante la documentación).

Debe subrayarse también la agentividad de los miembros de las comunidades en todo el proceso, desde la propuesta del tema por

documentar, la forma de llevar a cabo la documentación, la selección de los participantes, la escogencia de lo que se incluiría y lo que no en las enciclopedias, hasta detalles de diagramación, selección de colores y disposición de las ilustraciones. Además, la conjunción de la lingüística, la didáctica de la lengua y el diseño gráfico desde el inicio y en todas las fases revela el acierto del trabajo con participación de distintos saberes.

El proceso de documentación mismo ha despertado el interés de los participantes, quienes desean que se repitan los talleres y que nos ocupemos de otras temáticas. Particularmente en el caso malecu, los talleres han servido como un espacio de reactivación de conocimientos culturales y de socialización entre personas que muchas veces ya no interactúan en su lengua ancestral. Asimismo, contamos con algunos comentarios —de tipo anecdótico— acerca de la recuperación del consumo de algunos alimentos en algunos lugares bribris. Finalmente, en el caso del brorán, algunas personas nos han expresado su felicidad de que se estén produciendo materiales didácticos de tanta calidad en la antigua lengua de su pueblo.

En lo concerniente al formato de presentación del conocimiento y las prácticas documentadas, cabe destacar el carácter monolingüe de las enciclopedias, de modo que se rompe con la tradición ya sea de plasmar ese conocimiento en la lengua del grupo hegemónico (por ejemplo, en los trabajos escritos solamente en español) o de supeditar la lengua ancestral a la lengua hegemónica (por ejemplo, en las ediciones bilingües). Se considera un acierto, asimismo, que las enciclopedias muestren todos los elementos y los pasos ilustrados con mucho detalle, pues el crear unidades informativas de texto e imagen ayuda a que se resguarde mayor cantidad de información de una manera atractiva.

Con respecto a la información etnográfica y lingüística documentada y a su sistematización, valga insistir en que las semejanzas y las divergencias entre los tres grupos son patentes, lo que muestra la riqueza del desarrollo de tres culturas en un espacio geográfico tan pequeño como el de Costa Rica, el papel del filtro cultural en relación con los tabúes alimentarios, y el conocimiento cultural tanto compartido como el exclusivo de cada grupo, por no mencionar cómo el momento del inicio y profundización del contacto con la cultura hispánica (muy temprano en el caso brorán y muy reciente en el caso malecu) incide en consideraciones como qué es "propio" y qué es "ajeno"[2].

Referencias bibliográficas

Acuña Sossa, K. (2007). Tsuru: el cacao en Alta Talamanca. *Revista Herencia*, *20*(1-2), 83-98.

Alfaro Solórzano, G. (2014). *Agricultura Güetar*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.

Ávila, R. (2014). De la antropología de la alimentación y de Igor de Garine. En de Garine, I., *Antropología de la alimentación* (pp. 11-29). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Borge, C., & Castillo, R. (1997). *Cultura y conservación en la Talamanca indígena*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Bovallius, C. (1993). *En Talamanca 1882*. San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.

Bozzoli, M. (1969/1975). *Localidades indígenas costarricenses*. San José: EDUCA.

_____ (1986). *El indígena costarricense y su ambiente natural: usos y adaptaciones*. San José: Editorial Porvenir.

Castillo Vásquez, R. (2004). *An Ethnogeography of the Maleku Indigenous Peoples in Northern Costa Rica*. (Tesis doctoral). Universidad de Kansas.

2 Las enciclopedias se pueden consultar en versión digital en la plataforma www.dipalicori.ucr.ac.cr. En ellas se consigna la coautoría de todos los que participaron en su creación.

Céspedes Marín, A. (1923). *Crónicas de la visita oficial y diocesana al Guatuso*. San José: Lehmann.

Constenla Umaña, A. (2007). *La lengua de Térraba*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

De Garine, I. (2014). *Antropología de la alimentación. Textos escogidos de Igor de Garine*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Fonseca Zamora, Ó. (2003). *Historia antigua de Costa Rica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Garro Valverde, L. (2010). *Saberes y sabores de Boruca*. San José: L. Garro.

Gabb, W. (1875). On the Indian Tribes and Languages of Costa Rica. *Proceeding of the American Philosophical Society*, *14*, 483-602.

González Arce, R. (2005). *La tradición alimentaria en la Talamanca indígena*. (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica.

Guevara Berger, M. y Bozzoli, M. (2002). *Los indígenas costarricenses en el siglo XXI: Algunas perspectivas para la acción*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Martínez Castillo, R. (2007). Papel de la mujer indígena en el manejo del agroecosistema en Talamanca. *Praxis*, *60*, 59-82.

Méndez Salazar, H. (1968). *El aborigen talamanqueño*. San José: Editorial Amubri.

Pittier, H. (1891). *Viaje de exploración al Valle del Río Grande de Térraba*. San José: Tipografía Nacional.

Porras Ledesma, Á. (1959). *El idioma guatuso (fonética y lexicología)*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.

Quesada Pacheco, M. (1996). *Los Huetares: historia, lengua, etnografía y tradición oral*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.

Sánchez Avendaño, C. (2009). Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y Censos Nacionales de Población 1927-2000: Vitalidad, desplazamiento y autoafiliación etnolingüística. *Revista de Filología y Lingüística*, *35*(2), 233-273.

______ (2013). Lenguas en peligro en Costa Rica: Vitalidad, documentación y descripción. *Káñina, XXXVII*(1), 219-250.

______ (2015). *La cola de la iguana. El pueblo malecu ante el desplazamiento de su lengua y su cultura tradicional*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

______ (2020). Situación actual de las lenguas indígenas de Costa Rica: desplazamiento, vitalidad y revitalización. *Káñina* (en prensa).

Sapper, K. (1942). *Viajes a varias partes de la República de Costa Rica 1899 y 1924-* San José: Imprenta Universal.

Silva Rivera, E., Aguilar Meléndez, A., & Peralta de Legarreta, A. (2018). Diversidad biocultural, alimentación e identidad gastronómica en México. Una propuesta para mantener la soberanía. En Silva Rivera, E. et al. (Coord.), *De la recolección a los agrosistemas. Soberanía alimentaria y conservación de la biodiversidad* (pp. 29-46). Veracruz: Universidad Veracruzana.
Solórzano Fonseca, J. (2013). *Los indígenas en la frontera de la colonización. Costa Rica 1502-1930.* San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
Stone, D. (1949). *The Boruca of Costa Rica.* Cambridge: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.
_____ (1962). *The Talamancan Tribes of Costa Rica.* Cambridge: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.
Villalobos, V., & Borge, C. (1995). *Talamanca en la encrucijada.* San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
Williams, A. (2015). *Boruca.* San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
Zimmermann, K. (2001). Interculturalidad y contacto de lenguas: condiciones de la influencia mutua de las lenguas amerindias con el español. En Zimmermann, K. y Stolz, T. (Eds.), *Lo propio y lo ajeno en las lenguas austronésicas y amerindias* (pp. 15-34). Madrid: Vervuert.

La salud como fuente de revitalización lingüístico-cultural. Experiencias interdisciplinarias en los Andes ecuatorianos[1]

Marleen Haboud[2]
Fernando Ortega[3]

Resumen
El Ecuador es un país multilingüe y multicultural en donde, además del español[4], existen trece lenguas vernáculas todavía vitales, aunque todas vulneradas en algún grado. Esto implica no solo el debilitamiento de las lenguas, sino también del patrimonio cultural. Para el caso que nos atañe, la salud, nos centramos especialmente en las prácticas tradicionales que favorecen el mantenimiento de los saberes ancestrales que promueven la salud de comunidades kichwahablantes de la Sierra ecuatoriana, como es

---

1 Agradecimiento. Este artículo es una reflexión sobre el trabajo conjunto con la comunidad de Tingo Pucara en la Provincia de Cotopaxi y del Programa de Investigación Interdisciplinaria *Oralidad Modernidad*. El proyecto pudo desarrollarse gracias a un premio de investigación otorgado a Haboud en 2018-2019 por la Embajada de los Estados Unidos en Ecuador, al apoyo de La Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de la Universidad San Francisco de Quito; y al incansable equipo de colaboradores de *Oralidad Modernidad*, especialmente a Daniel Pérez, Christian Puma e Isis Zambrano. ¡Gracias a todos! Nuestro reconocimiento a los revisores del artículo por sus acertadas sugerencias.
2 Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
3 Universidad San Francisco de Quito, USFQ.
4 En este trabajo usamos español y castellano según la tendencia de los hablantes. En el ámbito de las relaciones de contacto entre el español y las lenguas indígenas del Ecuador, se prefiere castellano pues los procesos de pérdida de las lenguas llevan a la castellanización. En cuanto a kichwa y quichua, usamos kichwa para referirnos a la variedad estandarizada o unificada de la lengua, y quichua para la variedad utilizada en Tingo Pucara.

el uso de las plantas medicinales y su efecto en los contextos de comunicación, las prácticas culturales propias y el mantenimiento de la lengua y la salud.

Por lo expuesto, y contextualizado en experiencias interdisciplinarias, este artículo se propone mostrar cómo el trabajo conjunto entre comunidades indígenas y la academia nos ofrece herramientas idóneas para reencontrarnos con conocimientos ancestrales y crear nuevas formas de revitalización lingüístico-cultural desde la voz misma de los hablantes. Para ello, este artículo se enfoca en la descripción-reflexión del proyecto *Voces Andinas y Conocimientos Ancestrales* desarrollado en tres provincias de la Sierra ecuatoriana. Mostramos cómo desde las narrativas y el uso de software lingüístico ha sido posible no solo elaborar un léxico etnográfico viviente que da cuenta, desde la voz de sus actores, su concepción sobre la salud y la enfermedad, formas diagnósticas y de tratamiento, sino que además ha propiciado instancias de comunicación intergeneracional, relaciones cruciales para la (re)valorización, mantenimiento y refuerzo lingüístico-cultural. Finalmente, hacemos referencia a la importancia que tiene el crear puentes entre los diferentes actores de procesos de investigación y el entender de mejor forma la dinámica de las relaciones comunitarias todavía existentes con el medio ambiente, su historia, su presente y su futuro.

A modo de antecedente

En las dos últimas décadas, el desplazamiento de las lenguas indígenas y lenguas en situación de minorización se volvió un tema de preocupación mundial tanto entre los hablantes como entre los no hablantes, y es que alrededor del 50% de las más de 7000 lenguas habladas en el mundo está en peligro de desaparecer (UNESCO, 2010; Sichra, 2009). En este sentido, el Ecuador no es una excepción; en efecto, las 13 lenguas indígenas aún habladas en el país están todas vulneradas en algún grado (Haboud, 2010-2016). Si bien en los últimos años se ha despertado la conciencia sobre tal situación[5], las acciones relacionadas con el refuerzo de las lenguas son limitadas y no siempre incluyen a los hablantes de las lenguas. En contraste con esta realidad, el presente estudio es parte de múltiples actividades de documentación-revitalización desarrolladas por el Programa de Investigación Interdisciplinaria *Oralidad Modernidad* (en adelante, *OM*[6]) que trabaja con comunidades de base y que desde sus

5 Ver, por ejemplo, afirmaciones emitidas públicamente por la Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador (CONAIE) (https://www.vistazo.com/seccion/pais/actualidad-nacional/ecuador-8-lenguas-ancestrales-en-peligro-de-extincion)

6 Una descripción de este programa, sus proyectos y varios proyectos asociados, puede verse en: https://oralidadmodernidad.wixsite.com/oralidad y www.orali-

inicios se propuso: (1) documentar de forma activa la vitalidad (uso y desuso) de las lenguas indígenas del país, (2) incentivar y apoyar acciones de revitalización, (3) trabajar desde una metodología de coparticipación-acción, la misma que implica la búsqueda de intercambios balanceados entre los participantes de los procesos de investigación, y (4) mantener los lineamientos éticos de la investigación como un eje transversal de todas las actividades desarrolladas que se generan desde las comunidades, con ellas y para ellas. Principios que ilustraremos en este artículo, a partir de uno de los proyectos generados desde *OM, Voces andinas y conocimientos ancestrales.*

En relación con el uso de la lengua, y para el caso que nos atañe, la provincia de Cotopaxi ha sido considerada como una de las provincias kichwas por excelencia, sin embargo, estudios realizados en 1992, 1994 y en el 2013-2014 muestran la tendencia a la pérdida del kichwa. Así, mientras en 1992, más del 80% de 487 entrevistados reconoció que el kichwa es su lengua materna, en el 2013-2014, de alrededor de 500 entrevistados, solo el 70% se reconoció como tal[7].

Introducción

Por lo expuesto anteriormente y enmarcado en la sociolingüística y en la lingüística de contacto, este capítulo describe cada una de las actividades y etapas del proyecto *Voces Andinas y Conocimientos Ancestrales* (Fase II)[8] realizado en la provincia de Cotopaxi, específicamente en la comunidad de Tingo Pucara, en la cual se desarrolló un léxico etnográfico sobre el uso de las plantas medicinales. Este

dadmodernidad.org

7 Veáse detalles de estos estudios en Büttner y Haboud (1992), Büttner (1993), Haboud (1998, 2010-2016, 2014 y 2020).

8 Para una descripción de la Fase I de este proyecto, realizada en la provincia de Imbabura, puede verse: Haboud (2020; Haboud et al., 2019).

tema preocupa a los miembros de las comunidades de la región, pues las prácticas ancestrales relacionadas con la salud han ido disminuyendo paulatinamente. Así, este proyecto, generado en conjunto con la comunidad, se propuso documentar el conocimiento en salud y, a partir de ello, aportar en la revitalización lingüística y cultural de la región, situando el uso de la lengua kichwa en un contexto amplio, el de la salud. Sin duda, todo tema relacionado con la salud y el bienestar se convierte en un espacio propicio para el reencuentro con los saberes ancestrales que, como bien sabemos, son únicos para cada grupo humano. Así, no intentamos pautar recetas, sino apoyar con estrategias y herramientas que, al tiempo que ponen en evidencia las necesidades e intereses locales, nos permiten intercambiar conocimientos y desarrollar procesos de documentación-revitalización con metodologías apropiadas a las especificidades de cada grupo.

Así, fueron dos objetivos específicos los que animaron el presente trabajo, por un lado, nos propusimos documentar, desde la narración y la etnografía compartidas (Arias & Alvarado, 2015), las prácticas culturales alto-andinas relacionadas con la salud; y por otra, construir un léxico etnográfico multilingüe que nos guiara hacia el reencuentro con los conocimientos ancestrales, acercándonos a voces, imágenes y textos explicativos sobre la concepción del cuerpo, la enfermedad, la salud y las bondades de las plantas medicinales.

Este artículo está estructurado en las siguientes secciones. Luego de contextualizar el proyecto y delimitar algunos conceptos importantes para el tema central del estudio, describimos la metodología y los pasos seguidos a lo largo de la investigación. Como hemos mencionado, nos interesa, sobre todo, trabajar coparticipativamente generando intercambios de conocimientos y habilidades entre quienes son parte de la investigación. El propósito final es obtener, más que solo productos, logros a largo plazo. Pasamos luego a detallar el

proceso que inicia con la socialización de propuestas con la comunidad, la conformación de equipos de trabajo, capacitaciones, pruebas piloto, desarrollo del proyecto, resultados, validaciones, entregas y retroalimentación que, desarrollados así, redundan en logros a largo plazo. A modo de reflexión final, hacemos un recuento de algunas dificultades encontradas, las respuestas y el impacto en los niveles micro, meso y macro. Cerramos con un llamado a la concientización y al compromiso de hablantes y no hablantes para favorecer la revitalización de las lenguas indígenas del país.

Conceptos para recordar

Documentación lingüística y documentación activa

La documentación lingüística es el proceso mediante el cual se registra una lengua y las prácticas lingüísticas de una comunidad de hablantes de forma lo más exhaustiva posible (Himmelmann, 2006). El propósito de la documentación lingüística es crear un registro lo más completo posible de la comunidad de habla, tanto para la posteridad como para la revitalización de la lengua. Así, se toma en cuenta el compartimiento lingüístico de los hablantes en su día a día y en distintos contextos sociocomunicativos.

Entendemos como documentación activa aquella que, desde su inicio, se lleva a cabo con las comunidades de hablantes, compartiendo conocimientos, habilidades, problemas, soluciones y reflexiones permanentes sobre las situaciones particulares estudiadas. Esto implica tener como centro de partida y de llegada a la comunidad, lo que nos permite, por un lado, validar resultados y, por otro, poner en evidencia la utilidad que la lengua propia tiene para los hablantes (Flores Farfán, 2012; Haboud, 2010-2016). Así, los procesos de documentación generan acciones de revitalización y viceversa, moti-

vando a los participantes, no solo a obtener resultados y productos, sino logros a largo plazo sustentados en la autodeterminación y el autoempoderamiento (Haboud, 2003, 2019a, 2019b y 2020).

El hablar de empoderamiento y autodeterminación implica la práctica de intercambios más justos[9], basados en el diálogo, la transparencia, el respeto y la búsqueda de equidad que garantice los derechos de los participantes. Tomemos en cuenta que intercambiar es más que dar y recibir, es crear conciencia y compromiso entre los investigadores y, por tanto, repensar en las reglas y las prácticas de investigación preestablecidas (Haboud, 2010-2016, 2019, 2020).

Vistas así, la documentación-revitalización se tornan en un motor para el autoreconocimiento y la autovaloración de lo propio, y en un estímulo para usar la lengua, no solo en la transmisión intergeneracional, sino en contextos más amplios. Se facilita y guía la transmisión de saberes, usos y prácticas tradicionales, las mismas que durante las últimas décadas han enfrentado acelerados procesos de desplazamiento[10].

Las narrativas y la investigación

En los últimos años, la academia ha vuelto a dar a las narrativas y al quehacer etnográfico un rol importante en el trabajo de investigación. Entendemos narrativas en un sentido amplio; esto es, como toda forma de contar una experiencia o acontecimiento, propio o ajeno, real o ficticio, ya sea en forma oral o escrita, y que puede incluir todo tipo de medios, desde las formas más antiguas de con-

9 Una breve discusión de intercambio justo en el quehacer sociolingüístico puede verse en Haboud (2019a, 2019b y 20209, así como en García-Huidobro (2016).

10 Cf., UNESCO (2009), Sichra (2009), Haboud (2003, 2014, 2019a y 2019b), Sánchez-Avendaño, este número.

versar junto a un fogón, hasta la posibilidad de hacerlo cinematográfica o radialmente; o bien, gracias a un teléfono o un chat (Haboud, 2020). Sin duda, lo que se narra son eventos e historias que tienen sentido para quien los ha experimentado (o inventado), sobre todo si los socio-contextualizamos y descubrimos las redes que la narración va tejiendo entre las distintas voces participantes que estructuran sus experiencias a través de historias. Incluir narrativas como parte de una investigación social es, como afirman Atkinson y Coffey (2003), trabajar con una metodología del diálogo en la que las narrativas representan realidades que al ser compartidas se convierten en texto y generan interacciones sociales entre los participantes. En efecto, la narración es la forma (socio)lingüística más adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada (García-Huidobro, 2016; Peralta, 2009), para recuperar los sistemas de comunicación, la transferencia de saberes y de valores culturales en una comunidad de hablantes, fortaleciendo las identidades individuales y colectivas. Por otra parte, es claro que si los investigadores son parte de su comunidad (re)descubrirán a lo largo del proceso, su propia historia, cultura, redes sociales y, por supuesto, su lengua[11]. Finalmente, recordemos que los procesos narrativos no se dan de forma lineal, de ahí que sea prácticamente imposible controlarlos o estandarizarlos dentro de una estructura definida.

Sobre los procedimientos metodológicos

Este estudio se basa en la investigación etnográfica y el intercambio de saberes entre los miembros de las comunidades, las y los sabedores (en adelante, *Mamas* y *Taytas*), quienes han desarrollado un profundo conocimiento sobre el uso de las plantas medicinales, y

11 Para un análisis de estas interacciones sociales como instancias óptimas de transmisión de conocimientos, ver Haboud (1998, 2003 y 2019, p. 56).

miembros del Programa *Oralidad Modernidad*, específicamente del proyecto *Voces andinas y conocimientos ancestrales*[12].

Por el lapso de un año, desarrollamos talleres abiertos que aseguraron la participación comunitaria amplia y el aval de *Mamas* y *Taytas* sobre cada uno de los pasos del proceso. Estos talleres se denominaron Tantanakuy o Tandanacui (según la variedad local de la lengua quichua), que significa 'reunión' o 'asamblea'. En cada taller pudimos analizar el proyecto, capacitarnos en el uso del software lingüístico que nos ayudaría a sistematizar y almacenar los datos, validar la información recogida en relación con la identificación de enfermedades y recursos naturales, como las plantas medicinales. La naturaleza amplia y multidimensional del estudio demandó la participación interdisciplinaria de las ciencias sociales y biológicas, como la lingüística, la antropología, la geografía, la botánica y la medicina.

Los datos fueron recogidos por medio de narrativas gracias a las cuales los miembros de las comunidades se expresaban libremente motivados por su conocimiento de las plantas, que mientras eran descritas se las iba asociando con experiencias vividas previamente. Adicionalmente, desarrollamos una guía de entrevista con datos de la localidad, de los participantes y del medio ambiente. Se incluyó, además, la descripción del suelo y formas de cultivo, la morfología de cada planta, sus usos, preparación, prescripciones y proscripciones. Finalmente, se incluyó una sección abierta para comentarios y observaciones. Al mismo tiempo, hicimos audiovisuales y fotografías que muestran los cultivos, las plantas, sus usos y técnicas de preparación. Todos los materiales recogidos fueron revisados repetidamente, identificados, clasificados e ingresados en una base de datos creada

12 Ver Agar (1980); Garcés, en este volumen, para cotejar esta metodología de coparticipación con lo que él denomina *ayni epistémico*; así como también, Benedicto y Salomon, en este volumen.

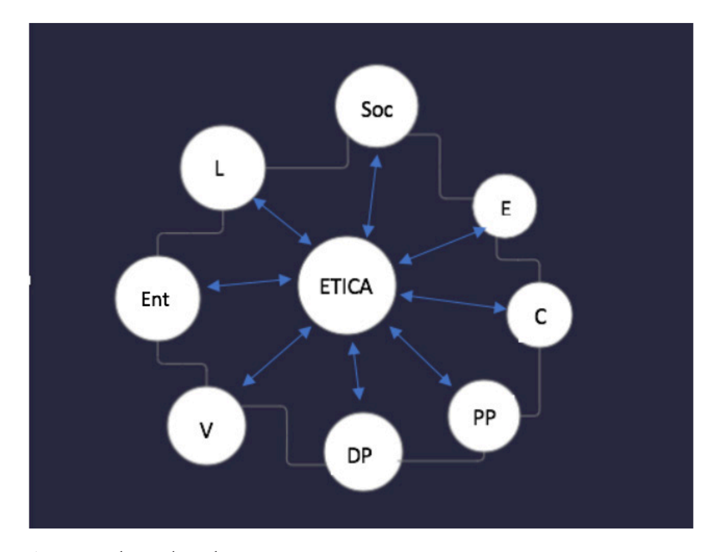
en el software *Lexique-pro*, que es usado especialmente para crear glosarios[13]. El uso de este tipo de tecnología facilita la recolección y almacenamiento de datos, al tiempo que pone en la mano de las comunidades nuevas formas de interacción, que son generalmente atractivas para los más jóvenes. En este caso, el equipo se motivó, no solo para comunicarse con los mayores y hacerlo en su propia lengua, sino también, para mostrar a las familias de la comunidad como funcionaba el programa. Miembros de la comunidad y de *OM* recibieron capacitación en el uso de este programa. Todo el material recogido fue respaldado en varios dispositivos con el fin de resguardarlos apropiadamente. Recordemos que cuando trabajamos en sectores aislados localizados sobres los 3500 metros de altura, no siempre se cuenta con servicios básicos permanentes y se enfrentan cambios climáticos extremos que ponen en riesgo los equipos y los datos.

A modo de resumen, los pasos seguidos durante este proceso son aquellos que guían el accionar de *OM* (Figura 1). Estos se inician con (1) diálogos de socialización sobre posibles temáticas, para pasar, luego de haber decidido el área central de un determinado proyecto, al (2) reconocimiento del territorio y la conformación y capacitación de los equipos. El siguiente paso es el (3) desarrollo de pruebas piloto que una vez evaluadas dan paso al (4) proceso de la investigación que tiene (5) un seguimiento continuo, para finalmente llegar a (6) la entrega de los productos resultantes a las comunidades participantes. Todas las etapas están interrelacionadas y se retroalimentan, de modo que la investigación se convierte en interacción social sustentada en el esfuerzo de todos. Como bien sabemos, la investigación como práctica social solo es posible, si las partes han forjado y reforzado relaciones que permiten desarrollar la capacidad de dejar de referirnos

13 *Lexique-pro* puede obtenerse gratuitamente en: https://software.sil.org/lexique pro/download/

a “ellos” y a “nosotros” para pasar a ser nosotros[14]. Como bien dicen los líderes de Tingo Pucara, “Unidos somos más fuertes”[15].

Figura 1
Esquema de la metodología de documentación activa-revitalización de OM[16]



A partir de Haboud, 2014

14 La relación con la comunidad de Tingo Pucará se inició en 2007, apenas creamos OM. Desde entonces hemos desarrollado varias actividades que han apuntado al desarrollo integral de la región, incluyendo sistemas de agua, siembra de vegetales y hortalizas, y criaderos de truchas y entre el 2013 y el 2014 desarrollamos el sondeo sociolingüístico georreferenciado en toda la provincia; es así como hemos ido construyendo una relación estrecha de amistad y respeto mutuo.

15 En relación con procesos de investigación y equidad, puede verse, Benedicto y Salomón (este volumen), Center for Communication and Social Change (s/f), Ortiz y Borjas (2008), Smith (1999), Haboud (2019a, 2019b y 2020).

16 Abreviaturas: Soc=Socialización, E=Conformación de equipos, C=Capacitaciones, PP=Pruebas piloto, DP=Desarrollo del proceso, V=Validaciones, Ent=Entregas, L=Logros a largo plazo/reinicio de nuevos procesos

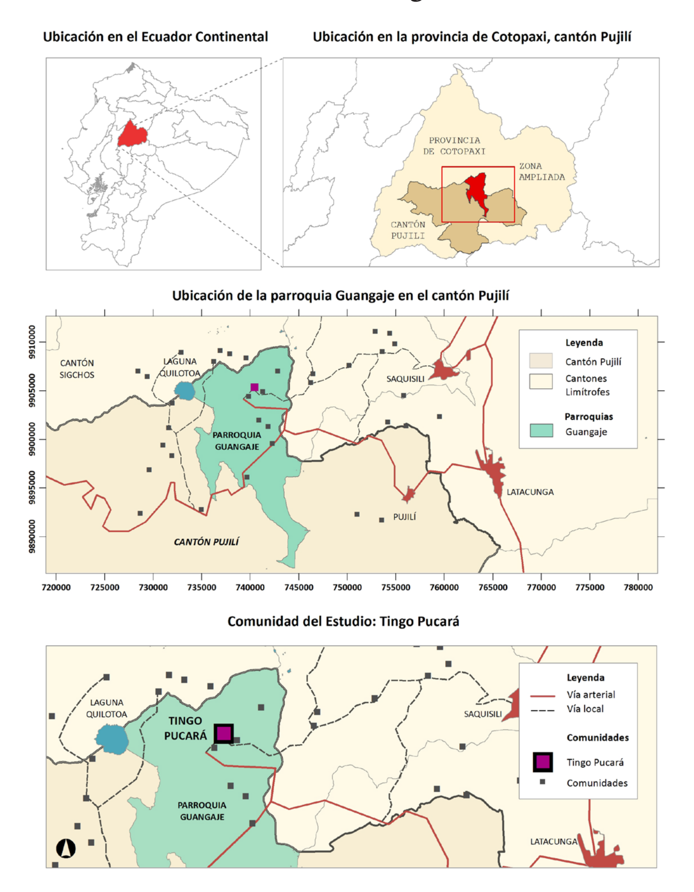
Tomemos en cuenta que la figura anterior es solo una limitada y estática representación de procesos muy dinámicos, flexibles y estrechamente interrelacionados que en la práctica difieren según el contexto en el que se enmarca cada proyecto. En cuanto a la validación, si bien aparece como una acción momentánea y puntual, se desarrolla de forma continua pues se trata de un seguimiento permanente.

Geolocalización y situación sociolingüística de la región del estudio

Esta fase del proyecto se centró en la comunidad de Tingo Pucara (del kichwa, 'fortaleza del encuentro') perteneciente al pueblo Pansaleo, de la nacionalidad kichwa. Esta comunidad está situada en el centro de la sierra ecuatoriana, al nororiente de la ciudad de Latacunga, parroquia Guangaje, Cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi (Figura 2), entre los 3700 y los 4200 msnm. Los habitantes de la comunidad relatan que los Incas conquistaron la región y ordenaron la construcción del pucara, desde el cual gobernaban a las poblaciones locales y realizaban su culto al sol.

La provincia de Cotopaxi, y específicamente la región oriental alto andina donde se desarrolla este estudio, presenta los índices más altos de pobreza del país. De acuerdo con el SIISE (s/f), el 83% de la población de Cotopaxi es pobre y de estos, el 44% es indigente. Tal pobreza se concentra en las zonas rurales. Esta provincia supera la media de pobreza del país, que es del 58% (Gachet, 2013; INEC, 2010). Es así como los pobladores de la región migran constantemente a ciudades cercanas como Pujilí, Latacunga o Quito, o a otras regiones del país en busca de fuentes de trabajo.

Figura 2
Geolocalización de la región del estudio



Fuente: *Oralidad Modernidad*, Haboud 2017
Elaboración para este estudio: Paulina Rosero

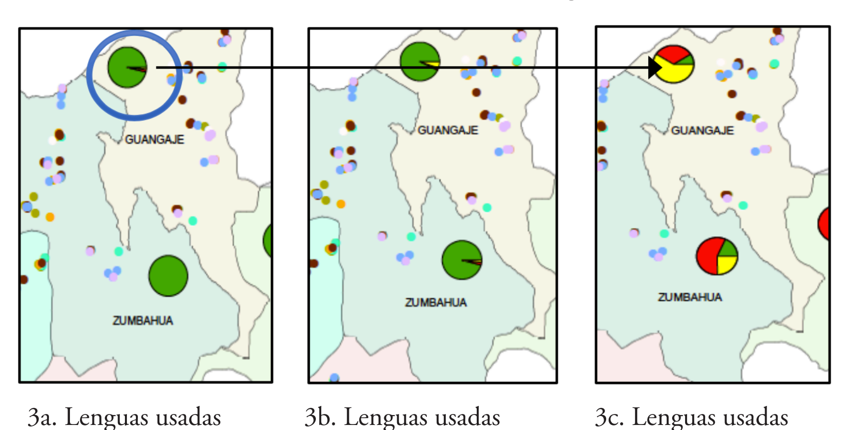
Tingo Pucará es una comunidad joven formada después del terremoto de 1997, el cual afectó profundamente a la región. Los mayores, que ahora bordean los 60 años, son quienes crearon la comunidad y han transmitido oralmente sus saberes y técnicas de

cultivo de la tierra, formas de crianza del ganado lanar y patrones culturales relacionados con la familia, la alimentación y la salud. Una de las características de Tingo Pucara es que, si bien sus pobladores no están libres de conflictos, mantienen su vida comunitaria y de coparticipación en toda actividad organizada en la localidad, ya sea la construcción de viviendas, del camino o del sistema de agua; o bien un taller sobre la lengua, las nuevas tecnologías o el arte. Son estos fuertes lazos familiares y comunitarios los que han posibilitado el mantenimiento de su lengua y cultura. A pesar de esto, varios de los líderes, consideran que tanto la lengua como los saberes ancestrales se van perdiendo paulatinamente, sobre todo, entre los jóvenes. Esto es entendible pues el español, al ser la lengua oficial y extendida en todos los ámbitos de comunicación y de la educación formal, ha llegado a ser considerada como la vía más rápida para avanzar con sus estudios y, especialmente, conseguir mejores trabajos que les permitan salir de la pobreza. Aprender el español se convierte, entonces, en una meta que persiguen los jóvenes desde pequeños y que los padres alientan. En este contexto, y aunque los padres afirman que quieren que las nuevas generaciones refuercen su lengua y su cultura, no es sorprendente que tener la posibilidad de usar el español alegre a los padres: "está bueno, mi chiquita hablando castellano está" (MEL, 06/16)[17].

En cuanto al desplazamiento lingüístico, un breve análisis de los niveles de transmisión intergeneracional de la lengua kichwa muestra que mientras los abuelos y los padres de los entrevistados eran/son prácticamente monolingües kichwa (color verde), sus hijos son bilingües (amarillo), o monolingües en español (rojo) (Figuras 3a, 3b y 3c, a continuación).

17 Por un acuerdo de confidencialidad con los hablantes, solo se muestran las iniciales de sus nombres.

Figuras 3a, 3b y 3c
Uso del Kichwa y castellano en tres generaciones



3a. Lenguas usadas por los abuelos

3b. Lenguas usadas por los padres

3c. Lenguas usadas por los hijos

Fuente Haboud, 2013-2014

En lo referente al bilingüismo, que sería la situación ideal para fines comunicativos más amplios, se caracteriza por ser un bilingüismo substractivo que resulta en el continuo desplazamiento de la lengua subordinada, el kichwa, para favorecer al español. Situaciones como estas han llevado a algunos de los maestros kichwas de la región a afirmar: "tenemos que escribir, guardar lo que nos han enseñado los mayores porque la memoria, el conocimiento, la sabiduría se va muriendo igual que la persona" (ET, 08/18). Por otra parte, para varios líderes, recuperar los conocimientos propios es defender sus derechos lingüísticos, culturales y territoriales[18].

En este contexto de expectativas lingüísticas y culturales, gestamos *Voces Andinas y Conocimientos Ancestrales* (Fase II).

18 Para un análisis de los derechos lingüísticos en varios países de Centro y Sudamérica, ver Haboud, Howard, Cru y Freeland (2016).

El proceso de Jambic Yuyuguna

Fieles a los lineamientos de *OM* (Figura 1), realizamos el primer *Tandanacui* con el fin de conversar y compartir con el mayor número de miembros de la comunidad, sobre el interés que algunos miembros habían mostrado para desarrollar un estudio de las plantas medicinales de la región.

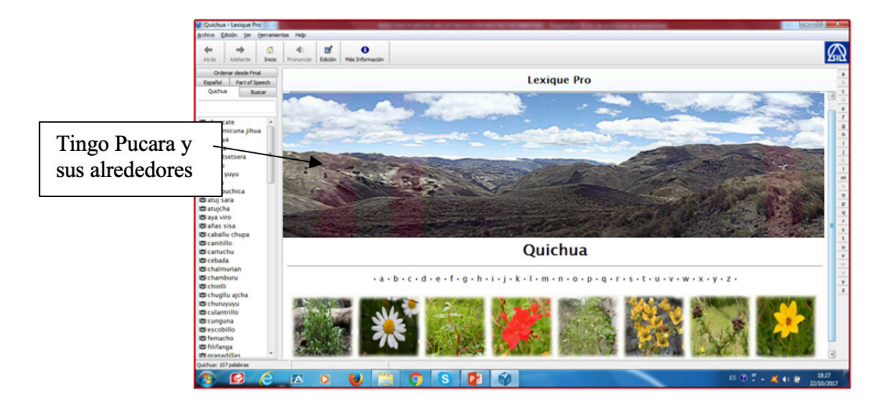
Tandanacui 1. En esta reunión dialogamos sobre los objetivos del proyecto. Se subrayó sobre la importancia y el valor de mantener el conocimiento ancestral, el idioma y la cultura y la importancia de mantener formas de comunicación basadas en la oralidad, como la narración de relatos, anécdotas o cuentos que han demostrado ser óptima vía para la transmisión de conocimientos, tradiciones, cultura y el idioma. Destacamos la importancia de que las voces de la comunidad sean visibles y manejen su propia historia empoderándose y empoderando a las siguientes generaciones, no solo de la comunidad, sino del pueblo Pansaleo, como luchadores por la supervivencia de las lenguas y culturas ancestrales.

Otro tema de discusión fue la necesidad de crear un inventario de plantas medicinales que incluyera fotografías de cada planta y de la región. Luego de varias propuestas y de ver los resultados de proyectos similares realizados en el norte del país; así, consensuamos construir, desde entrevistas y narrativas desarrolladas con los sabedores de la región, un léxico etnográfico que, lejos de ser un listado impersonal de nombres, integrara audios con la pronunciación de cada planta y video- grabaciones de las narrativas de historias personales relacionadas con el tema, así como de las plantas. Luego de hacer un listado de las *Mamas* y *Taitas* de la comunidad y de las comunidades vecinas con quienes iríamos a dialogar, formaron un equipo de trabajo (de ahora en adelante, equipo local) conformado por Francisco

Lutuala, Wilson Manzano y Martha Lutuala; sin embargo, quienes estaban presentes en el Tandanacui comentaron que todos estaban listos a colaborar para tener muy buenos resultados. Posteriormente, se integró al equipo María Elsa (Elsita) Toaquiza, kichwahablante, de la región de Cotopaxi. Luego de fijar una reunión para la capacitación del uso del software lingüístico *Lexique-pro* y de otras herramientas que facilitarían el trabajo, nos recordaron que esto era algo que habían querido hacer desde los inicios de nuestra relación con la comunidad, en el 2007. Empezamos así a trabajar por *Jambic Yuyuguna/Plantas que curan.*

Tandanacui 2. Esta reunión-taller fue sobre todo para capacitación de los equipos, desarrollar pruebas piloto e iniciar las actividades de campo. Iniciamos con un conversatorio sobre la trascendencia de este proyecto para las comunidades de la región, revisamos y ajustamos la plantilla de *Lexique-pro* según las especificidades y necesidades de la comunidad. Al igual que en la Fase I, las decisiones de incluir (o no) un campo léxico fueron tomadas en conjunto con los equipos y miembros asistentes de la comunidad. Sus decisiones se basaron en lo que la comunidad esperaba ver en el producto final; esto es, una foto y el nombre de cada planta en quichua local, en castellano y el nombre botánico. Una descripción de la morfología de la planta, su preparación, usos y recomendaciones. Adicionalmente, les pareció importante incluir fotografías de la región, así como información sobre el tipo de suelo en el que se encontraba la planta, si era cultivada o si crecía naturalmente. Subrayamos la importancia de que el nombre de las *Mamas* y *Taytas* siempre aparecería en la ficha correspondiente.

Figura 4
Adaptación de la plantilla de *Lexique-pro* a la región del estudio



Este encuentro de capacitación tuvo varias características importantes que deben mencionarse. Fue liderado por el equipo quichuahablante de Imbabura con quienes habíamos trabajado en la Fase I, de modo que se lo hizo en dos variedades de quichua; esto puso, una vez más, en evidencia que la lengua ancestral no tiene límites para ser usada en todos los espacios y temas posibles. Reunirnos entre miembros de comunidades quichuahablantes distintas (Imbabura y Cotopaxi) y el equipo de *OM* nos permitió vivir instancias de interculturalidad en las que compartimos experiencias colectivas y personales sobre la importancia que tiene el desear comunicarnos, aunque nuestras lenguas y variedades sean distintas, al igual que nuestras identidades, historias, conocimientos y desconocimientos. En retrospectiva, esta reunión fue un encuentro familiar multilingüe/multidialectal y multiétnico durante el cual vivimos una experiencia que aglutinó, en un pequeño espacio, a abuelos y abuelas, madres, padres, jóvenes y niños. Fue además el momento del compromiso de todos por avanzar juntos en esta nueva empresa. Mostramos así, que sí es posible vivir la interculturalidad en toda su dimensión.

Foto 1a
Algunos asistentes al taller de capacitación en Tingo Pucara[19]



Foto 1b
En una pausa



19 Todas las fotografías e imágenes que se incluyen en este trabajo, han sido tomadas por miembros de Oralidad Modernidad.
Un video recopilatorio de este taller de capacitación puede verse en https://vimeo.com/412549976

Una vez iniciados en el uso de *Lexique-pro*, hicimos una prueba piloto durante la cual pudimos comprobar la validez del instrumento, tomar fotos, realizar grabaciones y producir pequeños vídeos. Para esto, recorrimos juntos varios caminos, senderos, quebradas y cerros visitando a familiares, vecinos y amigos. Tratamos, en lo posible, de no alterar el ritmo natural de la vida de la comunidad.

Foto 2a
Practicando en familia



Estos primeros datos fueron luego ingresados a la plantilla de *Lexique-pro* y, como es usual en Tingo Pucara, también en esta etapa participaron amigos y familiares, jóvenes, niños y adultos.

Foto 2b
Primer ingreso de datos



Durante los meses siguientes, continuamos con la recopilación, revisión, ingreso y ordenamiento de datos. Las entrevistas se realizaban como conversaciones informales que, como una exitosa muestra de práctica social (Talmy, 2011), eran encuentros largos que demandaban tiempo para su revisión y almacenaje. Cada entrevista reconstruía historias de la vida de los hablantes, de la comunidad y la familia, así como anécdotas de los participantes. Para el seguimiento fue necesario realizar varios encuentros, ya sea en la comunidad, ya sea en lugares intermedios como la ciudad de Pujilí, ciudad localizada entre Tingo Pucará y Quito. Así, varios fines de semana nos reunimos con los líderes del equipo local, Elsita y Francisco, para revisar los datos recogidos, ingresarlos al programa, acordar sobre el uso de la lengua, la forma de expresarla y escribirla, revisar los materiales audiovisuales o solucionar cualquier dificultad surgida con el programa o los datos. Para facilitar estos encuentros, Elsita, generosamente, nos recibía en su casa en Pujilí.

Fotos 3a y 3b
Los equipos durante reuniones de seguimiento

3a



3b



Tandanacui 3. Meses más tarde, estuvimos en posibilidad de reunirnos en Tingo Pucara para socializar y evaluar lo compendiado. Aunque cada una de las entradas léxicas había sido revisada cuidadosamente; en esta reunión volvimos a hablar de cada planta, hacer correcciones y acotaciones en cuanto a las recetas y las fotografías que no siempre estaban claras o no correspondían a las plantas. Puesto que algunas plantas son estacionarias, fue necesario esperar el momento adecuado para poder tomar las fotos faltantes. Aunque el listado inicial mostraba alrededor de 70 plantas, encontramos que algunas estaban repetidas ya sea por la información recogida o porque se había ingresado la misma planta con grafías distintas. Finalmente, completamos, para esta primera edición, 60, las mismas que son descritas como se había acordado. Cabe indicar que, aunque en las recetas compuestas se nombran al menos 20 plantas adicionales, al no haber sido descritas en su uso individual no se incluyen en el listado general.

Foto 4
Reuniones de validación con la comunidad



En lo que se refiere a la taxonomía, las plantas medicinales son clasificadas como: *cunuc yuyu* (planta caliente), o *friscu yuyu* (planta

fresca)[20]. Evidencia de este criterio de clasificación también está presente en otras culturas y medicinas tradicionales, como son el Yin y el Yang en la medicina China o los doshas en la medicina Ayurveda (Ortega, 1983; Foster, 1978).

En relación con los nombres de las 60 plantas recolectadas, el 43.3% tiene nombre en quichua, como *allcu micuna jihua* o *mutsu tsini,* el 41% en castellano, como *arrayan* (pronunciado en quichua como una palabra grave, arráyan), el 10% tiene nombres compuestos en quichua y castellano, como en *yurac sibulla* (Figura 5b), *suru alverjilla* (tipo de alverja cuyo tallo es duro y delgado), o *yana culis* (col de color verde obscuro), y el 5% restante tiene nombres compuestos que combinan un término en castellano y uno en quichua, como en *jabus fanga* (jabus, adaptación del español haba+fanga, del Kichwa, hoja; es decir, hojas de haba). Nótese que los términos del español han sido adaptados a la fonética del quichua y que los nombres compuestos bilingües mantienen la morfosintaxis de la frase nominal quichua (Adjetivo+Nombre). Esto es una evidencia viva de algunos de los efectos de la historia de contacto quichua-castellano en la región, los mismos que ameritan un análisis específico que va más allá del contenido de este artículo.

Durante las reuniones de validación de los materiales, mantuvimos una serie de discusiones sobre las lenguas que los miembros de la comunidad querían ver reflejadas en el léxico. Si bien fue unánime la decisión de que fuera bilingüe (quichua-castellano), no había un total acuerdo en cuanto a la variedad quichua que se debía usar. Para esto, hicimos pruebas sobre la recepción de los materiales.

---

20 Esta caracterización difere de la empleada en otras localidades de América en donde las plantas pueden ser: 1. Calientes, 2. Frías (no frescas), 3. Cálidas y 4. 'Otras plantas', donde se agrupa a plantas que difieren de los tres grupos anteriores (Ortega, 1980).

Distribuimos a todos los miembros de la comunidad presentes en la reunión, fotocopias a color de algunas plantas, primero en quichua local, luego en kichwa unificado (o estandarizado). La mayoría de quienes pueden leer mostró su preferencia por el quichua local. Algunos de los criterios fueron: "se entiende más", "clarito está", así mismo hablamos". Quienes prefirieron el unificado comentaron: "es el que dicen que hay que usar", "es mejor que el que hablamos".

Con el fin de clarificar en algo estas posiciones contrarias, recordemos que en el Ecuador hay un kichwa considerado como la variedad estándar[21] y que todavía no ha sido totalmente aceptado por los hablantes, algunos de los cuales abogan por mantener su propia variedad. No hay duda de que los procesos de estandarización son largos y nada fáciles, y que hay una serie de razones lingüísticas y no lingüísticas que rodean estas discusiones. Sin ánimo de detenernos en ello, ilustramos algunas de las características del quichua de la región foco de este estudio. Tomamos como ejemplo el caso de los fonemas oclusivos /p, /t/ y /k/ y sus alófonos. El kichwa tiene la serie de alófonos oclusivos sordos [p], [t] y [k] con sus correspondientes alófonos sonoros [b], [d], [g]. De acuerdo con las reglas del kichwa unificado las grafías utilizadas para representar a las dos series corresponden a los oclusivos sordos: [p], [t] y [k]. Así, la grafía <p> representa al sonido oclusivo sordo [p] y al sonoro [b]; la grafía <t> representa a la oclusiva sorda [t] y a la sonora [d]; y la grafía <k> representa a la oclusiva sorda [k] y a la oclusiva sonora [g]. En la región del estudio, la pronunciación preferida es la de las oclusivas sonoras, que además son obligatorias después de las consonantes (l), (n), (m) y de las vocales (a), (i), (u). Ilustramos los casos mencionados:

21 Para una descripción del kichwa unificado en Ecuador y del quichua de Cotopaxi y la sierra central, ver Montaluisa 2019, Chango et. al. 2016, Jara s/f., respectivamente.

- El locativo -pi y el benefactivo -pa(k) son pronunciados y representados como -bi /-bu (esta última con cambio vocálico): Quitu-**pi** > Quitu-**bi** ('en Quito') (2) Ñuka-**pak** > ñuca-**bu**('para mí')
- La marca de acusativo (objeto directo) -ta es pronunciada y escrita como -da
  (3) Yura-**ta** > yura-**da** ('a la planta')
- El pluralizador -kuna deviene -guna, como en
  (4) Yuyu-**k**una > yuyu-**g**una ('hierbas')
- El ablativo -manta deviene -munda (con cambio vocálico)
  (5) Tingo-**manta** > Tingo-**munda** ('desde Tingo')[22]

Se decidió finalmente que, puesto que este era un trabajo que nació desde la comunidad, con la comunidad y que debía volver a ella, la versión impresa estaría en el quichua local y en castellano, el mismo que también refleja algunas de las características propias del castellano de la región. Por otra parte, y con el fin de apoyar al sistema de educación intercultural bilingüe, hemos trabajado una versión virtual multilingüe que incluye el quichua local, el unificado, el castellano y el inglés. Fue de interés de la comunidad incluir el inglés porque consideraron que así "los chicos han de poder leer algo que es propio de nosotros en inglés [y porque] en la escuela y en el colegio ahora tienen que aprender inglés" (Figura 6). Es preciso mencionar que, durante las conversaciones relacionadas con la lengua y la escritura, los líderes manifestaron su derecho, ahora explícito en la Constitución, a usar, mantener y reforzar su lengua.

En este contexto nació *Jambic Yuyuguna*. Su portada y los detalles de una página interior pueden verse en las Figuras 5a y 5b:

22 Esta es una pequeña muestra de la variedad lingüística que está en pleno uso en Tingo Pucara y, excepto por algunos líderes y quienes están relacionados con el sistema educativo formal (ie., profesores), los miembros de la comunidad que han aprendido a escribir utilizan las grafías indicadas.

Figuras 5a y 5b
Jambic Yuyuguna por fuera y por dentro…

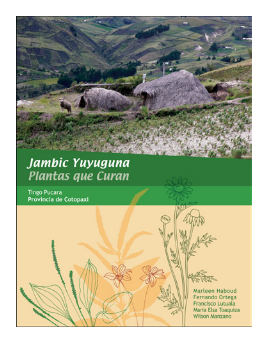


Fig. 5a. Portada del léxico

Yurac sibulla
Cebolla blanca

Nombre local y en español

Morfología

Nombre de quien compartió el conocimiento

Usos, preparación e indicaciones

Fig. 5b. Páginas interiores

Figura 6
Ilustración de una entrada multilingüe para el léxico virtual



Naburru / Nabarro / Rábano / **Radish**
BRASSICACEAE ***Raphanus satibus*** L

Cunuc yuyu. Tarpui ñutu allpabi, yugzi chagra ucugunabi, paimunda huiñic, jambida rurangabu.
Kunuk yuyu. Tarpuy ñutu allpapi, yukzi chakra ukukunapi, paymanta wiñak. Hampita rurankapak.
Planta caliente, natural, de uso medicinal que crece en terrenos cultivados.
Hot, wild plant for medicinal use that grows in cultivated land[23].

23 Agradecemos a Janine Matts por la interpretación al inglés.

Adicionalmente hemos producido sets completos de audios con el nombre de cada planta y varios videos sobre el uso de las plantas, postales trilingües de plantas representativas, videos promocionales y cientos de fotos de la comunidad, las plantas y los sembríos (www.oralidadmodernidad.com; oralidadmodernidad.org); es decir, se trata de una profunda, si bien todavía incompleta, biografía de la comunidad de Tingo Pucara recogida en un largo proceso, lleno de lecciones compartidas y aprendidas.

Jambic Yuyuguna, más allá de los productos

El propósito de este estudio fue (re)encontrarnos, desde una metodología de coparticipación-acción basada en intercambios de conocimientos y habilidades, con las prácticas ancestrales en salud en la comunidad de Tingo Pucara. Nos propusimos hacerlo desde las plantas medicinales y, a pesar de algunas dificultades logísticas, tenemos ahora, además de un léxico etnográfico de plantas medicinales, varios otros productos que muestran la vigencia y uso de las plantas medicinales en la región. Más allá de ello, hay una serie de logros que se relacionan con los efectos que estos procesos han causado en quienes fuimos partícipes activos y conscientes de cada una de las etapas. En el caso de la comunidad, el reencuentro con lo propio y la autovaloración ha reforzado a los líderes, *Mamas, Taitas,* adultos y jóvenes motivándoles a avanzar desde su realidad y sus identidades. Los jóvenes, participantes activos del proceso, se acercaron al conocimiento de sus mayores y lo plasmaron poniendo a su servicio tecnologías que desconocían y abarcando ámbitos de comunicación más amplios.

Hemos visto la versatilidad de las lenguas en uso, la apropiación y adaptación de términos del castellano al quichua, la composición de nombres que implican algún tipo de cambio ya sea morfológico, sintáctico o semántico. No analizamos aquí si las plantas

son originarias del lugar o si han sido importadas, el caso es que la comunidad se ha apropiado de ellas y ahora dan cuenta de la historia de su historia.

Más allá de la lengua, estudios como este nos permiten entender de mejor forma situaciones específicas de la salud, la enfermedad y sus condicionamientos y nos motivan a la preservación de especies en peligro de extinción. Es decir, es una contribución invalorable a la documentación y a la revitalización de las lenguas y culturas indígenas del Ecuador desde la voz de sus hablantes y en un contexto integral; buscamos preservar las narrativas como formas únicas de expresión y transmisión del saber mediante la palabra, la memoria individual y colectiva, al tiempo que reflexionamos sobre las formas propias de considerar el bienestar en su relación con la naturaleza y las formas de restaurar el equilibrio anímico, energético y biológico. Algo que en clínicas y centros de salud públicos o privados poco se registra o se valora.

A un nivel más amplio, hemos mostrado que sí es realizable lo propuesto en políticas nacionales e internacionales, tales como la Política Cultural Ecuatoriana (Ministerio de Cultura 2011, p. 18) que señala la importancia de "promover la socialización de la ascendencia cultural del país [… como una estrategia importante para apoyar la construcción de…] una nueva identidad ecuatoriana contemporánea basada en la diversidad". Los enunciados de la política se implementan con trabajos como este que al reunir diversas voces concretiza lo que debería ser una práctica diaria para la implementación exitosa de la política cultural en el Ecuador y es que con este proceso contribuimos al "… conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional", es decir, damos vida a los objetivos propuestos por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES Art. 8, numeral c, Asamblea Nacional

2010) y por la Coordinación de Saberes Ancestrales de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT s/f), que busca "Fortalecer y potenciar la recuperación de los saberes ancestrales en coexistencia con el conocimiento científico y tecnológico…" y con el Ministerio de Salud del Ecuador y la Organización Mundial de la Salud, cuya normativa contempla aspectos de integración con las medicinas tradicionales y complementarias OMS (2019, p. 28).

A nivel internacional, el trabajo realizado se apega a lo expuesto por la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (WIPO/OMPI, 2008, p. 56) para garantizar la protección efectiva del patrimonio inmaterial y los recursos genéticos de las comunidades.

Finalmente, necesitamos subrayar que si bien al inicio de este proceso nos habíamos propuesto desarrollar etnografías personales y comunitarias, pronto pasaron a ser autoetnografías en las que íbamos fusionando conocimientos, experiencias, formas de expresión que diluían las distancias etnográficas para generar prácticas de intercambio social transformativas para todos, retándonos, por una parte, a recordar que el debilitamiento y la muerte de las lenguas y sus efectos sociales y políticos demandan respuestas específicas y contextualizadas a la vida de sus hablantes y, por otra, que para descolonizar el conocimiento es preciso descolonizar*nos* seria y profundamente de aquello que hemos aprendido consciente o inconscientemente.

Referencias bibliográficas

Agar, M. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. NY: Academic Press.

Arias-Cardona, A.M. & Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, *8*(2), 171-181.

Asamblea Nacional. Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial 298 (12/10/10). Recuperado de: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_6011.pdf (25/04/2020).

Atkinson, P., & Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Büttner, T., & Haboud, M. (1992). *El uso del quichua y el castellano en la sierra ecuatoriana*, Quito: GTZ (sin publicar).

Büttner, T. (1993). *El uso del quichua y del castellano en la Sierra ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Centre for Communication and Social Change (s/f): *Orlando Fals-Borda (1925-2008),* Australia: The University of Queensland. Recuperado de: www.uq.edu.au/ccsc/orlando-fals-borda-1925-2008 (12/08/2019).

Chango Masaquiza, F., & Marlett, S. (2006). *Quichua de Salasaca. Ilustraciones fonéticas de lenguas amerindias*. Lima: SIL International y Universidad Ricardo Palma. Recuperado de:
http://lengamer.org/publicaciones/trabajos/quichua_de_salasaca_afi.pdf. (07/07/2019)

Flores Farfán, J. (2012). Definición de buenas prácticas en la revitalización de lenguas: una agenda en curso. *CUHSO 11,* 27-37. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/271154724_Definicion_de_buenas_practicas_en_la_revitalizacion_de_lenguas_una_agenda_en_curso (06/06/19).

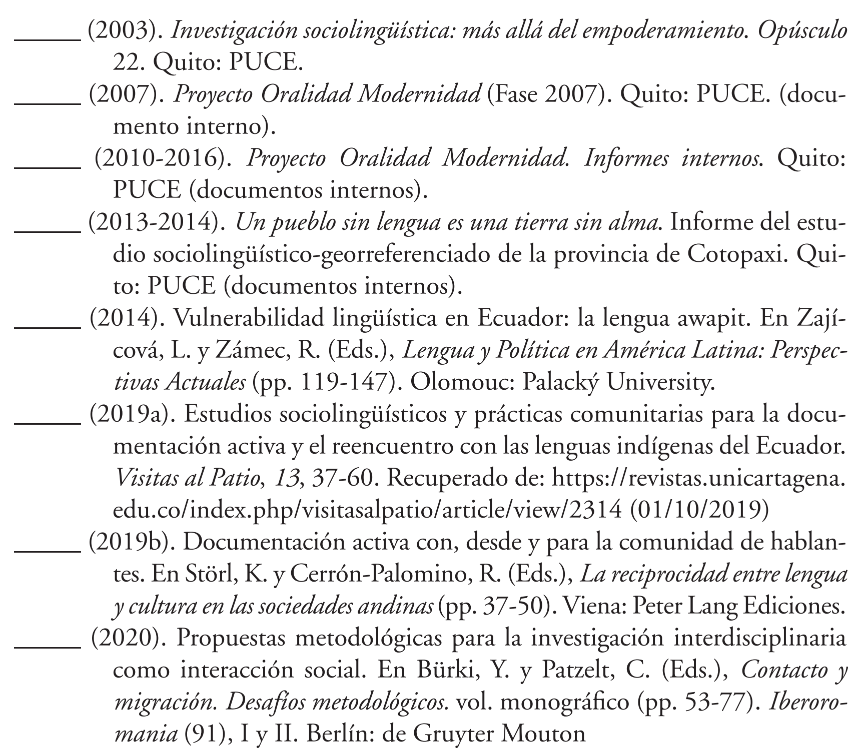
Gachet, F. (2013). *Economía y política en Guangaje*. (Tesis para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con mención en Sociología). Quito: FLACSO Recuperado de: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/6641/TFLACSO-2013FJGP.pdf?sequence=2&isAllowed=y (12/08/2019).

García-Huidobro Munita, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, *34*, 155-178.

Guerrero, J. (2016). Autoetnografía y práctica social transformativa. En Martínez, J.E., B. de Maya y A. Sánchez (Eds.), *Perspectivas interdisciplinares en el estudio de la cultura y la sociedad* (pp. 23-43). Elche: Universidad Miguel Hernández y Abya-Yala. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).

Haboud, M. (1990). *El Quichua en el Ecuador*. Quito: GTZ. (informe interno).

_____ (1998). *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya-Yala.


______ (2003). *Investigación sociolingüística: más allá del empoderamiento. Opúsculo* 22. Quito: PUCE.

______ (2007). *Proyecto Oralidad Modernidad* (Fase 2007). Quito: PUCE. (documento interno).

______ (2010-2016). *Proyecto Oralidad Modernidad. Informes internos.* Quito: PUCE (documentos internos).

______ (2013-2014). *Un pueblo sin lengua es una tierra sin alma.* Informe del estudio sociolingüístico-georreferenciado de la provincia de Cotopaxi. Quito: PUCE (documentos internos).

______ (2014). Vulnerabilidad lingüística en Ecuador: la lengua awapit. En Zajícová, L. y Zámec, R. (Eds.), *Lengua y Política en América Latina: Perspectivas Actuales* (pp. 119-147). Olomouc: Palacký University.

______ (2019a). Estudios sociolingüísticos y prácticas comunitarias para la documentación activa y el reencuentro con las lenguas indígenas del Ecuador. *Visitas al Patio*, *13*, 37-60. Recuperado de: https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/visitasalpatio/article/view/2314 (01/10/2019)

______ (2019b). Documentación activa con, desde y para la comunidad de hablantes. En Störl, K. y Cerrón-Palomino, R. (Eds.), *La reciprocidad entre lengua y cultura en las sociedades andinas* (pp. 37-50). Viena: Peter Lang Ediciones.

______ (2020). Propuestas metodológicas para la investigación interdisciplinaria como interacción social. En Bürki, Y. y Patzelt, C. (Eds.), *Contacto y migración. Desafíos metodológicos.* vol. monográfico (pp. 53-77). *Iberoromania* (91), I y II. Berlín: de Gruyter Mouton

Haboud, M., Ortega, F., Lutuala, Toaquiza, F., Elsa & Manzano, W. (en revisión). *Jambic Yuyucuna / Plantas que curan.* Tingo Pucara, Provincia de Cotopaxi. Quito: PUCE.

Haboud, M., Ortega, F., Farinango, E., & Farinango, A. (2019). *Jambij Yuracuna/ Plantas que curan.* Quito: Centro de Publicaciones PUCE.

Haboud, M., Howard, R., Cru, J., & Freeland, J. (2016). Linguistic human rights and language revitalization in Latin America and the Caribbean. En Coronel-Molina, S., McCarty, T. (Eds.), *The Handbook of Indigenous Language Revitalization in the Americas* (pp. 201-224). New York: Routledge.

Himmelmann, N. (2006). Language documentation: What is it and what is it good for? En Gippert, J., Himmelmann, N. y Mosel, U. (Eds.), *Essentials of Language Documentation* (pp. 1-30). Berlín: Mouton de Gruyter.

INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (2010). Ecuador e cifras. Recuperado de: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/home/ (09/07/2019)

Jara, Fa. (s/f). *Morfología quichua*. Quito: Ediciones Mundo Andino. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/84702822.pdf (02/20/2019).

Kennelly, J., Ledger, A., & Flynn, L. (2017). Critical Junctures in Narrative Research: Collaborative Reflections on Methodological Issues. En Dwyer, R., Davis, I. y Emerald, E. (Eds.), *Narrative Research in Practice: Stories from the Field* (pp. 67-87). Singapore: Springer Nature.

Montaluisa, L. (2019). *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano*. Quito: Abya-Yala.

Ortega, F. (1980. La dicotomía caliente/frío en la medicina andina: el caso de San Pedro de Casta. *Debates en Antropología*, *5*, 115-139. Recuperado de: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6822/6955 (07/03/19).

_____ (1983). *Plantas medicinales de Quito Urbano*. Quito: Instituto Nacional de Investigaciones Nutricionales y Medico Sociales, ININMS.

Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto: Cuaderno venezolano de sociología, 17*(4), 615-627. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf (12/08/2019).

Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Revista Colombiana de Humanidades*, *74*, 33-52. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551760003 (02/19/19).

Sichra, I. (Ed.) (2009). *Atlas sociolingüístico de los Pueblos de América Latina* (2 Tomos). Quito: Imprenta Mariscal. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/informes/atlas-sociolinguistico-de-pueblos-indigenas-en-ALC

SENESCYT (s/f). Coordinación de Saberes Ancestrales. Atribuciones y Responsabilidades. Numeral a. Recuperado de: https://www.educacionsuperior.gob.ec/coordinacion-de-saberes-ancestrales/ (25/04/2020).

SIISE (Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador). (s/f). Criterios para la definición de campos temáticos, subcampos e indicadores. Informe analítico de las fuentes estadísticas disponibles. Recuperado de: http://www.siise.gob.ec/siiseweb/ (09/07/2019)

Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

Talmy, S. (2011). The Interview as Collaborative Achievement: Interaction, Identity, and Ideology in a Speech Event. *Applied Linguistics*, *32*(1), 25-42. https://doi.org/10.1093/applin/amq027.

UNESCO (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Paris: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/communication-and-informa

tion/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/atlas-of-languages-in-danger/ (03/07/16).

World Health Organization (WHO/OMS) (2019). *Global report on traditional and complementary medicine 2019*. World Health Organization. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/handle/10665/312342, 25/04/2019]

World Intellectual Property Organization (WIPO/OMPI) (2008). *Intellectual Property Handbook*. WIPO Publication, 489. Recuperado de: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/intproperty/489/wipo_pub_489.pdf (25/04/2020).

“Desde mi perspectiva, la escuela y sus actores son los responsables de...”. Cuando revitalizar es resistir luchando

Inge Sichra[1]

Resumen

Acciones de revitalización lingüística son medidas que van contracorriente del acelerado desplazamiento de lenguas minorizadas, un proceso generado por la ideología de homogeneización y monolingüismo de lenguas de prestigio que se propaga desde la sociedad hegemónica abarcando a los mismos hablantes de estas lenguas. En el caso de las lenguas indígenas, estas acciones implican una especie de resistencia cultural y lucha por mantener espacios funcionales de uso de lenguas.

La motivación para el artículo surge de preguntas intrínsecas a acciones de revitalización lingüística y cultural: ¿Contra quién? ¿quiénes? ¿qué luchan revitalizadores de lenguas indígenas? ¿Quién es responsable de la existencia y pervivencia de hablantes?

En las páginas que siguen, ilustro el amplio rango de respuestas a estas preguntas con situaciones y testimonios de un grupo de profesionales indígenas revitalizadores de su lengua originaria en el ámbito familiar en espacio urbano. Veremos que detrás de la *lucha por la lengua*, alfabetos, vocabularios, técnicas de enseñanza, metodologías didácticas hay otra “pelea” mucho más desafiante que concierne a los actores mismos, a los mismos hablantes, a sus creencias y actitudes. ¿Cómo encaramos algunos de los frentes para andar revitalizando?

Introducción

En consonancia con los derechos alcanzados por los movimientos indígenas, con apoyo de organismos internacionales como la OIT y posteriormente las NNUU, se crearon en los años ‘90 del siglo pasado en prácticamente todos los estados latinoamericanos las condiciones jurídicas para establecer la Educación Intercultural

1 Investigadora independiente

Bilingüe (EIB) sea como sistema nacional, como sistema paralelo o como subsistema a través de reformas educativas. Ya desde los proyectos de castellanización en escuelas primarias impulsados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), y con mayor empeño en las Reformas Educativas, las lenguas indígenas fueron de interés *únicamente* para ser incorporadas en la educación (aparte del interés de las lenguas indígenas como código secreto en el sistema radial en tiempos de dictadura y, anecdóticamente en la Guerra del Chaco). Y esto significaba graficarlas, normatizarlas, didactizarlas, hacer de ellas materia de enseñanza y herramientas de lecto-escritura para que sirvieran a los fines de una EIB de "mantenimiento y desarrollo". A este afán aportó de gran manera la península ibérica del postfranquismo, específicamente Cataluña, con la noción de diglosia conflictiva. Esta herramienta conceptual adecuada para la transformación de las sociedades en el marco de las autonomías catalana y vasca fue adoptada con gran entusiasmo y convencimiento en Latinoamérica.

De este vuelco de atención y valoración a las lenguas indígenas que se desencadenó con el encargo al ámbito educativo se esperaba no solamente la justicia social educativa sino se apuntaba explícitamente también el desarrollo de las lenguas indígenas (recuérdese la discusión sobre el perfil de entrada y salida de alumnos que implicaba formar bilingües aditivos durante la escolaridad, la discusión sobre currícula intercultural, etc.). Se pensó que la EIB podría detener el desplazamiento de lenguas minorizadas que se extendía con la mano de la globalización y el capitalismo de estado o liberal, proceso de cuya envergadura recién se empezó a tener conciencia a fines de la primera década del siglo XXI.

Posiblemente, el sistema educativo en nuestros países no sea el vehículo ni tenga la suficiente institucionalidad (aunque en algunos países el sector educación recluta el mayor número de funcionarios

de toda la administración pública) para provocar o generar cambios sociales y societales que, a su vez, hubieran aportado al mantenimiento menos aún desarrollo de las lenguas minorizadas[2]. En tanto la EIB ha sido puesta expresamente bajo responsabilidad estatal, tampoco le asiste a la administración pública la necesaria voluntad política para tal cometido. El Informe del Banco Mundial Latinoamérica indígena en el siglo XXI (2015, pp. 85, 109) constata la relación inversa del nivel educativo con la retención del idioma indígena, estableciendo que, *en Bolivia*, menos del 29% de indígenas que finalizan la primaria continúa hablando su lengua originaria (31.9% a nivel latinoamericano), y solo 14% lo hace cuando termina la educación secundaria (5.3% a nivel latinoamericano). Consideramos también que hay vacíos o debilidades en la participación y fiscalización de los movimientos, organizaciones y pueblos indígenas de esta "delegación" de su proyecto de educación a los estados.

El desplazamiento lingüístico como un fenómeno social amplio que amenaza a todas las lenguas indígenas en todo el mundo (Maffi, 2005; UNESCO, 2010; López, 2015) está asociado a procesos económicos, históricos, políticos, educativos, migratorios, infraestructura, medios de comunicación, relaciones interétnicas, discriminación, racismo. Factores externos a las lenguas minorizadas como las indígenas que inciden en su desplazamiento a través de un cúmulo de ideologías lingüísticas que se magnifican mientras más multiculturales se presenten los asentamientos urbanos a pesar de la EIB o, como veremos más adelante, con el concurso de la EIB. Lo dramático de este proceso es que entre las afectadas también se

2 El hogar, que para la diglosia era considerado el ámbito menos importante y el más negligible en el intento de colocar a las lenguas indígenas en "funciones altas", resulta ser ahora el neurálgico para la sobrevivencia de las lenguas, la transmisión lingüística intergeneracional, cómo le van a hablar en quechua'guas, la e lenguas e se enseña la lengua, constriñe, discrimina o inferioriza8.asque-country-ko

encuentran lenguas minorizadas "mayoritarias", aquellas que todavía sobrepasan el millón o varios millones de hablantes (Sichra, 2009), como ser quechua y aimara en los países andinos, náhuat, k'iché y maya yucateco en Centroamérica.

La reacción al embate contra las lenguas indígenas y a su grado de vulnerabilidad (UNESCO, 2010), para la cual se ha generalizado el término de revitalización lingüística. viene de los más diversos ámbitos, académico, institucional estatal, ONG, organismos, comunal, hasta del personal. Me ocuparé en esta ponencia de la respuesta de personas bilingües quechua castellano que toman en sus manos, mejor dicho, en sus bocas, la sobrevivencia de la lengua originaria y primera lengua en sus hijos en un contexto urbano como es la ciudad de Cochabamba en Bolivia. En la primera parte del artículo, presento a los sujetos revitalizadores y algunos datos sobre el contexto sociolingüístico y jurídico, seguido de referencias teóricas de conceptos claves para la revitalización como ser política lingüística desde un enfoque crítico, campo de acción integral de revitalización, ideología lingüística y capacidad de agencia. En la parte central, ilustro en la voz de los concernidos algunas respuestas a su accionar agrupadas en tres círculos concéntricos o frentes, el hogareño, el público y el institucional educativo. Concluyo reconociendo el ámbito escolar como el menos indicado para la revitalización lingüística y la centralidad de la agencia de los hablantes en este cometido.

Los sujetos revitalizadores

Los sujetos cuyas voces sustentan la ponencia pertenecen al 2% de indígenas que habla su idioma nativo al concluir una carrera universitaria (Banco Mundial, 2015, p. 85). Son Roxana Villegas, su esposo Valentín, Ruth Catalán, Epifania Wara Wara y Rosario Saavedra, migrados a Cochabamba con sus padres o nacidos en la ciu-

dad, bilingües secuenciales quechua/castellano o bilingües de cuna. Pertenecen al grupo de profesionales indígenas graduados de diversas maestrías del PROEIB Andes[3] que se pusieron el objetivo de desafiar a la sociedad urbana criando a sus hijos en lengua indígena. Desde 2015, estos revitalizadores se han reunido para compartir experiencias, reflexionar sobre sus motivaciones y difundir sus estrategias, logros y dificultades de acción (Sichra, 2016a; 2018). En noviembre de 2018, en una reunión de varios padres y madres revitalizadores quechua y sus hijos socializados en lengua indígena en Cochabamba, abordamos específicamente el tema de los desafíos que tienen hablantes conscientes de su responsabilidad por la pervivencia de su lengua originaria en ámbito urbano. La grabación de aquella reunión sirvió de base para la discusión de las siguientes páginas.

Algunos datos del contexto sociolingüístico y jurídico

Bolivia figura junto a Guatemala como país con mayor porcentaje de población indígena, 41% (Censo 2012 en Banco Mundial 2015, p. 25). 29% o 2.9 millones de la población en Bolivia habla una lengua indígena (Banco Mundial, 2015). En el censo 2001, el porcentaje de autoidentificación indígena (incluida la población inferida menor de 15 años) fue de 66,4%, 47% de la población de-

3 El PROEIB Andes (www.proeibandes.org) se desarrolla desde 1998 en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Cochabamba, Bolivia, con el objetivo de formar a profesionales indígenas para implementar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en seis países andinos. A partir de 2006 también recibe a graduandos mexicanos. La finalidad es formar una masa crítica especializada en EIB en cada nación con una dimensión regional. A la fecha, agosto 2019, 274 profesionales indígenas bilingües han participado de 11 maestrías (9 en EIB, 2 en Sociolingüística), se cuenta con 221 tesis. El Programa fue patrocinado por la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) hasta 2007 cuando pasó a ser asumido por el Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS.

claró entonces saber una lengua indígena. La población quechua hablante en aquel censo fue de 27%, 18% fue aimara hablante, 0,8% guaraní hablante y 0,6% hablaba otro idioma nativo[4] (Molina & Albó, 2006, p. 112). La ciudad de Cochabamba con aprox. medio millón de habitantes arrojaba 18 años atrás 43% quechua hablantes y 9% aimara hablantes (Sichra, 2006, p. 181).

En cuanto a los órganos jurídicos relevantes para las lenguas, la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) oficializa 36 lenguas indígenas en el art. 5 y norma el uso de al menos dos idiomas oficiales en la administración del gobierno plurinacional y de los gobiernos departamentales y autónomos (Art. 2.II). Además, el Art. 234 inc. 7 establece que "para acceder al desempeño de funciones públicas se requiere hablar al menos dos idiomas".

El segundo órgano jurídico referido a las lenguas es la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LEASyEP) de diciembre 2010 que en los Art. 3, inc.8 y Art. 4 inc.4 norma que en todo el sistema educativo nacional habrá un enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe, fijándose estrategias obligatorias de enseñanza de lenguas como primera y segunda lengua según predominio de lengua indígena o castellano en las comunidades, políticas lingüísticas de recuperación en caso de lenguas en peligro de extinción, la enseñanza de lengua extranjera y lenguaje de señas en el Art. 7. Aparte de establecer el plurilingüismo como base y fin de la educación y normar la enseñanza de lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera, esta Ley norma en el Art. 88 la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas para el desarrollo de procesos de investigación lingüística y cultura. Esta entidad descentralizada del Ministerio de Educación creará institutos por cada

4 No se conocen datos por lengua del censo 2012.

nación o pueblo indígena "para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas, los mismos que serán financiados y sostenidos por las entidades territoriales autónomas".

En tercer lugar, la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (2012) tiene por objetivo reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos. Busca recuperar, vitalizar, revitalizar y desarrollar los idiomas oficiales en riesgo de extinción y obliga a los funcionarios públicos —en el lapso de 3 años—a hablar dos idiomas, castellano y originario, dependiendo de la región. En cuanto a los derechos lingüísticos, hay un artículo sobre los derechos individuales (Art. 5) y uno sobre los derechos colectivos (Art. 6). En el plano individual, destacan los derechos de usar la lengua en su comunidad y "otros ámbitos socioculturales", preservar y desarrollar su idioma, a recibir explicación sobre sus deberes y derechos en su idioma en forma oral y escrita, a tener acceso a medios para aprender otra lengua. En el plano colectivo, se incluye el derecho a ser atendido en los idiomas oficiales en la administración pública y entidades privadas de servicio público de acuerdo al principio de territorialidad, a la "recuperación, almacenamiento y difusión de las investigaciones lingüísticas y culturales relativas a las naciones y pueblos indígena originario campesinos investigaciones propias" y al desarrollo de instituciones propias de investigación y enseñanza de lenguas y culturas. En cuanto a la planificación lingüística, se la delega en el Art. 10 al sistema educativo, encargado de "impulsar y desarrollar el estudio científico, normalización, normatización, estandarización lingüística y aplicación de los idiomas oficiales, en las diferentes instancias de la sociedad boliviana". El Art. 11 fija el derecho de las comunidades lingüísticas, comunidades y familias y "sociedad en su conjunto" de *participar* en las políticas relativas a las lenguas que el Estado desarrolle.

Muy a contramano de este marco jurídico, hay una ausencia de voluntad y propósito político en los niveles de administración estatales (central, departamental, municipal, indígena), así como en ámbitos públicos (educativo, salud, comunicación, judicial, social) para incidir en la expansión, mantenimiento, protección y existencia de la diversidad cultural y lingüística en Bolivia en respuesta a la plurinacionalidad de este nuevo Estado. Y si bien nuestro trabajo se refiere a la región quechua de valles interandinos, es menester dejar establecido que el clímax de este proceso se acaba de dar en la región chaqueña y chiquitana con la destrucción de los espacios vitales de los pueblos Guaraní, Chiquitano y Guarayo, incendiados desde inicios del mes de agosto 2019 con miras a su utilización para la agroindustria, ganadería y la entrega a colonizadores y cocaleros afines al partido de gobierno. La política de ecocidio y etnocidio en Tierras Bajas se inició en 2011 con la invasión y destrucción de habitad de los pueblos Tsimán, Moxeño-Trinitario y Yuracaré en el Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Sécure TIPNIS.

Referencias teóricas

Desde una perspectiva crítica de la política lingüística (Ricento, 2000; Spolsky, 2004), los procesos de desplazamiento de lenguas son entendidos no como un resultado casual y natural del contacto de lenguas sino como manifestación de relaciones asimétricas de poder basadas en estructuras sociales e ideologías que posicionan a los grupos y sus lenguas jerárquicamente en la sociedad. Del enfoque positivista de considerar la lengua como un objeto, un ente en sí sobre el cual se actúa desde una experticia, desde un ente superior, desde un organismo (Haugen, 1966; Rubin et al., 1977), el énfasis se ha trasladado a la agencia de los sujetos, su práctica lingüística, los discursos, ideologías y espacios donde las relaciones se visibilizan, reproducen y resisten (Zavala et al., 2014).

Un aspecto central en este movimiento es el de la relación entre lengua e identidad por la cual:

> Language use is centrally an agentive act, an act of reconstruction rather than of reproduction (as an argument that languages have fixed structures that we repeat would suggest)… Language use is not so much the repetition of prior grammatical structure as it is a semiotic restructuring as a claim to a particular identity (Pennycook, 2006, p. 70).

De esta manera, y siguiendo a Fairclough (1992), la vida social se construye a partir del uso del lenguaje (y por ende de las lenguas) en dos dimensiones: una representacional (formas en que el uso del lenguaje significa y construye el mundo —visión del mundo— así como también nuestro pensamiento —universo cognitivo—) y una interpersonal. Esta última, con sus aspectos, relacional e identitario, nos permite desarrollar formas de relaciones sociales, a la vez que nos posiciona identitariamente de ciertas maneras.

Situando estos procesos en lenguas "aún" vitales (comunidad lingüística extensa, comunidades de habla existentes…), la acción a la cual se refiere Arendt y que entendemos en nuestro contexto como "comportamiento en y con la lengua" está contenida en una frase por demás sencilla utilizada para convocar a simpatizantes y hablantes del vasco al evento Korrika: "A language doesn´t disappear because those who don´t know it don´t learn it but because those who know it don´t use it". (http://www.argia.eus/albistea/the-biggest-initiative-in-the-world-in-support-of-a-language-takes-place-in-the-basque-country-korrika) (Una lengua no se pierde porque aquellos que no la saben no la aprenden, sino porque aquellos que la saben no la usan [traducción de la autora]).

Si nos imaginamos recuperar una perspectiva integral del campo de acción para impulsar la reactivación de lenguas minorizadas,

es necesario poner en el centro de nuestro interés a los sujetos, niños, jóvenes, adultos, mayores, mujeres, hombres que se revitalizan en su capacidad y deseo de ser hablantes usuarios de las lenguas. Lo expresa Hinton (2001) de manera inigualable: "El corazón de una lengua son sus hablantes". De allí que solamente habrá aportes a la problemática de revitalización en tanto haya el entendimiento de que lo que se recupera son comportamientos y actitudes lingüísticos favorables a las lenguas indígenas, proceso en el cual es crucial la recuperación de la identidad y agencia de esos "corazones".

La noción de ideología lingüística permite entender el papel cultural, social y psicológico de las lenguas en la sociedad. Ideologías son un vínculo mediador entre las estructuras sociales y las formas del habla, ideas sobre lengua y sobre cómo funciona la comunicación en tanto proceso social. Para Tollefson (2006, p. 47), las ideologías son "supuestos tácitos que se consideran verdaderos sobre el estatus de lenguas, formas, usuarios y usos que, en virtud a su naturalización, por 'sentido común', contribuyen a la inequidad lingüística y social". Estos modelos de pensamiento se vuelven "reales" para los miembros de grupos y pueden proveer fuentes de cambio deliberado de formas lingüísticas y discursivas. Es así que se toman decisiones sobre cuándo hablar la lengua ancestral. El mismo repertorio lingüístico de una comunidad, y las opciones de participación activa en esfuerzos de renovación lingüística o de oposición a ellas, son generados por las creencias y sentimientos sobre lengua y discurso que los hablantes y sus comunidades de hablantes poseen (Kroskrity & Fields, 2009, pp. 3-4). Entonces, las ideologías lingüísticas provocan prácticas y cambios en las prácticas lingüísticas (inequidad lingüística). Pero algo más dramático aún es que las ideologías lingüísticas provocan distintas reacciones individuales y grupales hacia los usuarios de lenguas, tanto de los no-usuarios como de los hablantes mismos.

Si bien muchos estudiosos han develado el origen y efecto de dominación, opresión y disciplinamiento de las ideologías (Gramsci, Bourdieu, 1977; Giroux, 1992), estas no son deterministas. Para Arendt (2003), la condición humana está en la acción, es decir, en la **capacidad de agencia y decisión sobre sí mismos**. Las dinámicas políticas y sociales pueden revertir y cambiar las ideologías dominantes en procesos considerados "impensables" en algún momento, como ha sido el caso de las ideologías de género y de preferencias sexuales. De hecho, las ideologías son similares a los patrones culturales en tanto que son dinámicas y pueden cambiar. De esta manera, el *habitus* lingüístico de Bourdieu, así como la socialización, no determinan un comportamiento determinado sino predisponen a los actores sociales a responder de determinadas maneras. Por lo tanto, tampoco se puede decir que las ideologías moldean la lengua. Con estas posturas, se pretende desafiar creencias deterministas sobre las ideologías en sí mismas, de modo que la elección de la lengua sea un acto de liberación y no de restricción.

Cuando revitalizar es resistir luchando

Empezando por la familia y el entorno: entre nosotros tal vez, pero no con los niños

La estrategia de criar niños en quechua en la ciudad ha sido y es utilizar la primera lengua de los padres para interactuar con los hijos y buscarse aliados para que el entorno lingüístico esté lo menos interferido por el castellano. Para ello, abuelos monolingües quechua hablantes residentes en la ciudad fueron la mejor opción.

> Roxana: la Vale no hablaba castellano, solo entendía. Al principio era duro, ni mi mamá que habla tan bien quechua, ni mis herma-

nos querían hablarle, a propósito, hablaban castellano. ¡Cómo pues (vamos a hablarle en quechua)! Les hemos obligado al principio.

Valentín: pudiendo sin poder la suegra hablando castellano.

Abuelos y hermanos bilingües que usan quechua en el ámbito del hogar debían ser "ablandados" para que se dirigieran en quechua a los niños y no solamente hablaran entre ellos. A tal punto se ha desnaturalizado la transmisión de lengua indígena, que bilingües y aún monolingües consideran inapropiado hablar con los menores en quechua. Es por demás notorio que el uso de las lenguas no depende de la capacidad del individuo sino de un entorno que lo inhibe, constriñe, discrimina o inferioriza[5]. A tal punto bilingües incipientes y bilingües han desplazado el quechua de la práctica comunicativa con menores que sienten "fuera de lugar" o anormal el requerimiento de utilizarlo. No es tanto el espacio hogar el determinante sino la edad del interlocutor. El mandato ideológico asumido es hispanizar (monolingüizar) a la nueva generación.

Epifania: yo hablando en quechua a la suegra y ella a la *wawa* en castellano.

Mi suegra también cuando supo [el nombre de la *wawa*] 'ay Wayrata qun ari' (ay, ¡le puso Wayra!). 'Aunque sea Silveria ponle', me dijo, ella se llama Silveria. Las hermanas de mi esposo están fascinadas. Una trabaja en Colomi con Misión Mundial, gracias al quechua ella puede ayudar con protección de derechos, ella ve la fortaleza del quechua. Es la primera en apoyar. Pero mi suegra dijo 'Mana qhishwapi parlachinayki Wayrata' (no le enseñes a hablar quechua a Wayra). Yo tengo la suerte de que su papá también habla quechua, comparte conmigo de que tiene que hablar quechua.

Lejos de sentirse orgullosos y sensibilizados en su misión de entregar la herencia identitaria a los nietos (*paternidad* de Fishman,

5 Ver Blommaert, Collin y Slembrouk (2005 en Zavala, 2019, p. 351).

1977), no es inusual que abuelos rehuyan y rechacen la bilingüización de sus nietos, son en muchos casos los más convencidos (Sichra, 2016). Ruth concluye: "está automatizado eso, se molestan los mayores si les pides que hagan eso". Para Valentín, "esa postura es producto de la colonialidad, de medio siglo de discriminación", la cual se exacerba en situación de migración a la ciudad. Entre la generación adulta profesionalmente relacionada con temas sociales como la hermana de Epifania y como Epifania misma, en cierta medida, se encuentran posturas contestatarias.

Poco a poco, en las familias, la insistencia de los hijos adultos de reinstalar la lengua indígena en el hogar tiene efectos:

> Ruth: ahora dicen 'qué bien, hay que aprender', han cambiado, la gente y el contexto han cambiado. Mi papá no quería hablarme. Con mi sobrina tampoco, pero ya después, ya les hablan a sus nietos. Señores mayores dicen 'ay qué bien habla', como admiración. No necesariamente aceptan que les hagan hablar, dicen que perdieron la oportunidad, es un lamento.

El testimonio apunta a una brecha entre la aceptación del discurso de lo indígena y de las lenguas indígenas ("la gente y el contexto han cambiado") en el Estado Plurinacional y por efecto del llamado proceso de cambio de este gobierno y el rechazo a hablar ("no necesariamente aceptan que les hagan hablar") que implicaría revisar la determinación tomada en su momento de dejar de hablar quechua. Sin embargo, de los tres revitalizadores sabemos que han podido, por así decirlo, torcerle el brazo a sus padres para ganarse nuevos *usuarios del quechua* como aliados.

> Epifania: Mi mamá es quechua. Ha estado mucho hablando conmigo, le he compartido textos que hemos visto en la maestría, de revitalización lingüística familiar. Se lo he hecho en síntesis los cursos, mi mamá está re-concientizada.

La madre de Epifania trabaja periódicamente en España y desde allá conversa por teléfono con sus nietas en quechua. Desde su militancia y su lugar autorizado de académica, Epifania convence a su madre para revisar sus prejuicios y cambiar la práctica.

Más allá del círculo familiar nuclear y extenso, el capital simbólico producto del paso por la academia ayuda a los revitalizadores en su compromiso de incidir en el entorno, aunque el efecto termina siendo en la mayoría de los casos asombro y admiración pero no un cambio de comportamiento lingüístico, especialmente hacia la generación que, como vimos arriba, ha sido "elegida" a crecer monolingüe castellano para librarse del estigma del quechua, en fiel adhesión a la ideología de asimilación lingüística.

> Epifania: Donde voy a hacer lavar el auto es una familia de sucreños, las señoras son de pollera, 3 hermanas con sus esposos. Desde hace rato me conocen. Una hermana, cuando yo estaba embarazada, me hablaba en quechua. Pero cuando nació el bebé y me escucha, me dice 'ama qhishwa parlaychu' (no hables en quechua). Con pena me lo dice. Yo veo que con las wawas no hablan nada de quechua, solo entre ellos. Yo les animo a hablar en quechua. Nunca les dije que era docente. Después lo supieron, una tiene 3 hijitos, me esperaron y la mamá le dijo: 'ella es docente, habla con sus hijos en quechua, y ustedes no quieren hablar'. ¿Me cuestionan por el nombre, qué se llama? 'Wayra'. 'Ay, ¿por qué le has puesto Wayra? ¡Tantos otros nombres hay!'.

En el testimonio con las señoras de pollera, resalta la prohibición expresa a Epifania de hablar quechua con su bebé —exteriorizada *en quechua*— y que rige para ellas mismas respecto a sus hijos- y el reproche que hacen a sus hijos por no querer hablar. También es interesante que las señoras le otorgan otro valor a la lengua si esta es hablada por una docente universitaria en el ejercicio de una profesión de altísimo prestigio, y el ejercicio es *enseñar* (identidad adquiri-

da), que no es lo mismo que *hablar* (identidad adscrita), que cuando se trata de lengua indígena. Epifania ya había experimentado en carne propia cuán distinto lugar tienen estas prácticas lingüísticas por su carga simbólica e indexical: "el padre de mis hijas no quería saber de que yo hable en quechua con mis hijas [...] que desde que había entrado al PROEIB Andes, me estaba volviendo campesina; que enseñar quechua era solamente para mi trabajo en la universidad".

Hablar con los hijos y nietos en lengua originaria es considerado rasgo de ser originario, es decir, campesino situado en la base de la escala social. Con la supuesta *enseñanza* de la lengua originaria en instituciones educativas se la *desindigeniza*, se la vuelve un objeto de estudio que eventualmente se llega a *saber*, no a hablar, por lo cual se obvia la dimensión interpersonal con sus aspectos social e identitario desde y en la cotidianeidad[6].

La sociedad englobante: "hoy en día, la moda es ser bilingüe"

En su día a día, los revitalizadores lingüísticos urbanos se ven expuestos "en carne viva" a las más diversas expresiones de la ideo-

---

6 En San Jerónimo Xayactalán al sur de Puebla, México, Montaño (2018, pp. 171-172) refiere a casos en los cuales hay una valoración positiva respecto al mixteco, sin embargo, esta lengua no se usa en el núcleo familiar. Los abuelos no fomentan el mixteco con sus nietos, pues consideran que la escuela es el medio para aprender esta lengua, según se puede observar en el siguiente testimonio:
-Sí es importante saber da'an davi [mixteco], pero más que nada los chiquitos Como él, como mi nieto yo le digo te tienes que integrar [a los talleres de mixteco] porque ahí tienes que estar porque sí vale mucho nuestro lenguaje, ¿no?
-¿Usted le habla a su nieto en mixteco?
-Pues algunas palabras más o menos, las básicas de animales: kisi, si'ina, pero no siempre porque no me entiende oraciones largas.
La autora añade en su tesis: "durante el tiempo que duró la entrevista, y mientras estuvimos compartiendo el mismo espacio, en un foro sobre el mixteco en la comunidad, siempre se dirigió a su nieto en español" (Montaño, 2018, p. 172).

logía de rechazo hacia el quechua. Lo tácito de esta generalizada negación de práctica lingüística con los hijos en la ciudad se vuelve explícito por la acción de estos verdaderos militantes de la lengua.

> Valentín: en todos los espacios donde me toca estar, siempre estamos tocando el tema de la lengua, la importancia de la lengua en espacios urbanos. 'Que no es nuestro contexto', 'con quién va a hablar', 'es difícil', tantos argumentos que hace desistir a la gente, ¿no ve? Yo les cuento de cuántas personas hablan quechua, la importancia de las leyes pero que depende de cada uno. Falta consecuencia, más proximidad, seguimiento para acompañamiento para estas personas que dicen 'lo voy a hacer'. Sí impacta, llama la atención, decimos que una lengua más es un espacio más, pero hay que seguir comprometiendo.

Vemos la postura de convencimiento que este padre revitalizador asume, las diversas razones que escucha como impedimento para que el quechua se mantenga en ámbito urbano y la casi claudicación ante la constatación de que del dicho al hecho hay un gran trecho: sobre la lengua se puede hablar, habría una conciencia de su valor debido a la coyuntura y discurso político, pero hay una distancia grande a actuar en consonancia, comprometerse a simplemente hablar el quechua con las nuevas generaciones.

> Epifania: Estoy defendiendo donde nos desenvolvemos, hoy en día la moda es ser bilingüe.

Parece que la disyuntiva en la sociedad englobante es valorar el bilingüismo sin que padres, parientes, el hogar se involucren en su concreción o retomen ese rol que les correspondía como principal espacio de reproducción lingüística. Al contrario, la hegemonía del castellano se instala en los hogares y se asume que debe desplazar al quechua como se ve en los siguientes testimonios:

Valentín: Todavía la sociedad no está en eso. Con la Vale en la consulta médica, el médico nos dijo 'qué bien, qué maravilla, está ganando una lengua de por sí por nacimiento'. Pero el oftalmólogo quechua hablante punateño nos dijo directamente: ¿Por qué no le enseña castellano? ¿Va a la escuela? Sería bien que le enseñe castellano'. Roxana se enojó, yo también, se estaba excediendo! Luego traté de explicarle. 'Yo también hablo quechua', dijo el médico. El hablando en castellano a Vale, nosotros solo hablamos en quechua con ella, después él dijo 'discúlpeme, yo también hablo quechua'.

Ser médico autoriza a inmiscuirse en la crianza lingüística de los pacientes infantiles y a tildar, si es necesario, a los padres de irresponsables por la anti-educación que le propician a la niña al hablarle en quechua.

En el testimonio que se muestra a continuación, se observa que, para la generación adulta, ser bilingüe es un gran capital económico, pues para ser comerciantes exitosos es imprescindible ser bilingüe en ciudades capitales de provincia en Cochabamba; sin embargo, esa ventaja no es necesariamente un estímulo para criar a su vez niños bilingües.

Valentín: En Mizque también: en el pueblo, yo la conozco a la señora, son migrantes del Valle Alto, bilingües, tienen una tienda. 'Cómo le van a hablar en quechua' nos ha reñido. En algunos casos, nos reímos, pero con el médico me molesté, con la señora ¿cómo te vas a pelear?, pero con el médico, ¡no puede ser!

Y esto es lo que hacen los revitalizadores, poniendo incómodos a propios y ajenos:

Rosario: La gente piensa que solo les estamos hablando [a los niños] en quechua, piensan que son monolingües. La gente no tiene en cuenta que son bilingües. Andan preocupados, ¿habla quechua? ¡Qué bien! ¿y castellano?' Eso necesitan saber, cuando se enteran que hablan castellano, se tranquilizan. Tuvieron una experiencia negativa, no quieren que en los niños se replique.

Por otra parte, hay innegables gratificaciones con este "salirse del closet" que en cierta manera practican los revitalizadores al constatar cómo el uso de lengua indígena crea cohesión y recrea comunidad en espacios públicos, aunque también aparezcan, como en los testimonios anteriores, rasgos paternalistas y hasta asistencialistas (hablar quechua = no estar adaptado al medio, no tener las herramientas necesarias para el medio).

> Rosario: He identificado en el seguro médico una mayoría de gente que habla quechua. Santiago me dice que el pediatra le habla en quechua. Ha llegado a admirarlo, hay conexión inmediata con las personas por el hecho de hablar quechua. Nos tratan de ayudar siempre. En Quillacollo voy donde una señora a comer *pisara*. Hablo quechua con los hijos y ella torna la conversación con la gente sobre el tema, la otra persona se mete, la otra más, y allí va resaltando. Incluso en la Universidad se ha generado la iniciativa, les hemos animado, hemos descubierto que hablan quechua y una vez que yo sé que hablan, ellos y yo hablamos. Ya no disimulan, no ocultan, bien feliz. Ya no ocultan. Esto de usar la lengua nos ayuda a conectarnos con las personas, toca otra fibra.

"Toca otra fibra", eso es exactamente lo que el uso de una lengua y en este caso, la lengua minorizada, provoca. Es la dimensión interpersonal del habla que nos permite relacionarnos, posicionarnos y dar cuenta de nuestra identidad (Fairclough, 1992) al establecerse una comunidad de habla. Es el acto agentivo del uso de lengua que Pennycook (2004) expresa en páginas anteriores.

En ese sentido, podemos concluir que, en el caso de los revitalizadores, la "lucha" o "resistencia" es por la identidad creada y recreada con la transmisión y uso de la lengua indígena, en contracorriente de la ideología de desindigenización (o, en otras palabras, globalización, homogenización, castellanización, occidentalización) que cunde en las urbes.

Otra constatación es el lugar que podría seguir ocupando el bilingüismo en la ciudad de Cochabamba. El potencial y significado político del quechua se despliega en la acción de práctica lingüística de Epifania en el siguiente relato:

> En las reuniones en Mallco Rancho, como vivo allí, participamos, hay asambleas de agua, etc. La mayoría de la gente habla quechua. Los que van a dirigir siempre hablan castellano. Un señor que es médico que tiene su casa de campo en Mallco Rancho quería abrir un pozo solo para él, para su piscina y sus plantas. Las bases tenían que aprobar que abra su pozo solo para él. Yo levanté mi mano y en quechua para que todos entiendan expliqué por qué no tendríamos que darle las bases el consentimiento. El agua solo para él. Yo lo dije en quechua. A la media hora, una señora de pollera se queja que por qué las reuniones son en castellano, de qué se estaba hablando en castellano (implicando que era difícil seguir la discusión). Ahora, como todos hablan quechua, ahora exigen. En la mesa directiva, no es que unos hablan quechua, todos hablan quechua. En las reuniones, desde esa vez, se habla en quechua. Desde que vivo allí, en Mallco Rancho, estoy dejando un poquito de esa inquietud. No podemos dejar de motivar, hay que motivarse, hay que seguir, estamos en este tren, yo no me puedo bajar.

Esta experiencia permite ver cómo se recupera el control sobre el territorio al restituirse el uso del quechua en la asamblea que empodera a los hablantes en la defensa de sus intereses ante la amenaza de ocupación de su espacio de vida. No podríamos imaginar un mejor ejemplo de política lingüística en acción desplegada por esta agente que la incidencia en la lengua como medio para alcanzar objetivos de seguridad cultural.

El frente mayor – "me duele la escuela"

Cuán contrahegemónica es la revitalización del quechua por medio de la transmisión intergeneracional del quechua en la ciudad

se aprecia en el tercer frente, la escolarización, inicio de la socialización secundaria.

> Valentín: Valeria hablaba, pero muy poco, ha sido la suerte que ella fue monolingüe quechua, entendía castellano, pero hablaba quechua. Aprendía unas canciones, componía en quechua, ella lo cambiaba a su vivencia y contexto. Estaba floreciendo el quechua en ella. Todo cambió cuando tuvimos que optar por una guardería. En el micro antes llamaba la atención, empezaba a cantar en quechua, la gente se emocionaba, 'quisiera aprender como la niña' se escuchaba. Fuimos a todos los prekinders, todo Cochabamba hemos recorrido. ¡Ni el Kusikuna! [un centro educativo alternativo privado]. No conseguimos un prekinder donde [Valeria] pueda hablar. A partir de eso, nos cuestionamos mucho, qué espacio le creamos. Como dice Galeano: fui inteligente hasta que fui a la escuela.

Aunque arropada de la Educación Intracultural, Intercultural Plurilingüe (EIIP) que establece la Ley de Educación de 2011, y más allá del discurso, el sistema educativo nacional no está preparado —ni pensado— para recibir monolingües quechua en zona urbana y promover un bilingüismo aditivo, así como recibir niños bilingües y desarrollar su bilingüismo. Todo lo contrario, el sistema escolar en la ciudad de Cochabamba tiene un efecto contrario al bilingüismo:

> Ruth: De hecho, desde mi perspectiva, la escuela y sus actores son los responsables de que no se puedan alcanzar mayores logros a nivel de la lengua […] A mi hija yo no le decía que el idioma que hablábamos es quechua. Mi hijo menor sí sabe, se cuestiona. En la escuela vieron que ningún niñito habla quechua, y por eso se preguntan y me preguntan 'por qué nosotros tenemos que hablar el quechua'. Y así nomás vamos.

La escuela pública en ámbito urbano mete una cuña en la normalidad quechua de los hijos de Ruth al establecer la homogeneidad lingüística, cultural y étnica como parámetro y obviando el hecho de

que está establecido por ley que Cochabamba es una región quechua con obligatoriedad de plurilingüismo quechua-castellano.

> Valentín: La sobrina de Roxana, para el día de las lenguas tenía que hacer una exposición, 'dilo en quechua, ¿te animas?' le dije. Preparamosuna exposición, se animó, día internacional de las lenguas indígenas. Le pregunté '¿cómo te fue?' El profesor le dijo que lo debía hacer en castellano. Ni ese día ni siquiera podía tolerar que fuera en quechua.

No hay espacio o previsión para el uso del quechua en su función comunicativa y como lengua de instrucción. Sí lo hay para la instrucción de la lengua graficada, por no decir escrita en una asignatura del área de Lenguaje y Comunicación que comprende castellano, quechua e inglés, intervenida por muchos vacíos de profesores:

> Rosario: En el tema de la escuela, el textito que le dieron, allí estaba escrito de dos maneras diferentes en la misma página. Primero hablé con Ricardito, 'ajina nin, kaypi nin ajina y profesora nin ajina'. Mi experiencia, mi trayectoria quedó en nada ante el minúsculo texto. Ella [la profesora] tenía el poder.

El poder de la maestra de determinar qué es qué, de sancionar que algo está bien, aunque no lo sea, es inmenso, ella construye y destruye. Hay muchas experiencias de las madres al respecto, incluyendo, claro está, la arbitrariedad de la evaluación en la asignatura quechua. En el siguiente testimonio, solamente quiero recalcar la condición de dominio monolingüe castellano de la escuela que invisibiliza a los bilingües.

> Rosario: Fui a hablar con la profesora, le digo 'como usted ha debido notar, mi hijo ya habla, me interesaría que mi hijo siga, mire, está escrito de dos maneras, puedo apoyar en el curso'. La profe hasta entonces no se había dado cuenta que mi hijo habla. Si yo no hubiese ido en esa ocasión a interpelar, no se daba cuenta de mi hijo. Solo

cuando vamos, se dan cuenta las profesoras, mi Ricardito tenía 80 de nota, después que fui ya recibía 95, 98 de nota, así se sacaba.

Finalmente, encontramos en la institución hegemónica por excelencia rastros simbólicos de lengua indígena:

Rosario: Me duele la escuela, para agosto todos los alumnos en todas las escuelas debían cantar el himno en quechua. Es una pena porque no se entiende, Santiago me dice *chay aymara sina* (parece aimara*)*. Antes que se descubra que Ricardo y Santiago hablaban quechua, a un chiquito le hicieron memorizar y no se entiende. Pinta nomás es, es para decir se está enseñando, pero no se entiende. Para los exámenes nomás aprenden, el instructivo es que el examen oral es con el himno en quechua. En el fondo no se está haciendo nada.

A diferencia de los anteriores frentes de la sociedad civil, espacios privados y públicos, donde, según Charo "hay infinidad de personas que hemos cambiado", este frente es el más duro de roer, debido a su evidente efecto normativo, a la delegación de experticia que los hablantes le otorgan y al intrínseco sentido civilizatorio que lo define.

Hemos visto un ejemplo del poder de la escuela entre los revitalizadores, que se concretaba en la figura central de la maestra como autoridad y decidora de cómo debe ser el aula, la enseñanza, el objeto de enseñanza[7].

Lo que históricamente se inició como un divorcio entre hogar/comunidad y escuela, penalizando esta última a los niños por su lengua

7 Otro ejemplo del rol normativo y de apropiación de experticia es referido por Montaño (2018, p. 171) de una señora de 70 años que decía que cuando a su nieta le pedían palabras en mixteco en la escuela bilingüe, ellas se las decía, pero siempre con la cautela de preguntarle a la maestra si está bien dicho o no. La figura de autoridad que simbolizan los maestros ha hecho que muchos de los abuelos hablantes del mixteco no se sientan con la autoridad sobre el mixteco y su enseñanza, ya sea en forma oral o escrita.

indígena, pero logrando en los hechos una complementariedad entre escuela castellanizadora y comunidad de habla en lengua indígena, actualmente se volvió quasi una alianza: los mayores encargan a la escuela lo que ellos mismos no dan (la lengua indígena) y la escuela hace "lo que puede", por no decir "lo que quiere" o "lo mínimo que se le exige por ley". Ambos ámbitos, el privado y el institucional están simbólicamente alineados, discursivamente en sintonía. Ambos espacios están intervenidos por la colonialidad en la sociedad y el poder de la institución educativa. Tal como en los inicios, el poder institucional, su prestigio y valor se impone sobre la colonialidad de la familia, aún cuando haya condiciones favorables de participación comunitaria.

Conclusiones

He mostrado ejemplos "del corazón de las lenguas" —hablantes quechua desplegando una reversión del desplazamiento lingüístico en espacio urbano. Al revitalizar*SE* los hablantes en su práctica lingüística quechua y decidir socializar a sus hijos en la lengua originaria, la dimensión interpersonal de la lengua abarca círculos familiares, sociales, institucionales que se resisten y ceden en distinta medida a la reintroducción de la lengua indígena en el espacio hogareño, en la crianza y socialización infantil en un contexto urbano. El efecto de colonialidad, como lo expresa un revitalizador, se logra deconstruir con más éxito mientras más cercanos son los círculos a los revitalizadores, es decir, la familia pasando por el espacio público hasta la escuela.

En la ciudad, se puede decir que los hablantes de quechua deben luchar por su derecho al disfrute, uso y difusión de la más extendida lengua oficial originaria en Bolivia cuando deciden ir contracorriente y desafiar o contravenir la ideología imperante de hispanización a toda costa de la nueva generación. Resulta irrelevante si hay una ley 269 que faculte a usar la lengua "en su comunidad y otros ámbitos socioculturales".

El desafío es mayor cuando se delega a una institución hegemónica como es la escuela la tarea de "revitalización" con la concepción de instrucción y enseñanza de lenguas que está cundiendo por todo el continente y que expresamente está considerado en las leyes bolivianas. En este sentido, pensar que revertir el desplazamiento de lenguas minorizadas puede ser tarea "nuevamente" de la educación con sus herramientas y sus agentes es, por decirlo menos, una falacia. Pensamos que esa educación formal revitalizadora, digamos la EIB, tendría que ser de excelencia y calidad poco alcanzable en términos y contextos actuales latinoamericanos para ser efectiva.

En la revitalización de comunidades lingüísticas (cuando hay aún hablantes), se trata centralmente de pasar de lo simbólico discursivo a la acción, de cómo influir en el comportamiento lingüístico, en el habla, en equilibrar las dimensiones del uso de lenguas, tanto la representativa a la que siempre se alude como en la interpersonal que es la central por sus aspectos social e identitario.

La bilingüización de niños, jóvenes, migrantes y citadinos con ayuda del hogar y de las educaciones es una tarea que requiere de agentes de revitalización que dinamicen y cuestionen, que abarquen ambos espacios, reclamen y defiendan formas de aprendizaje culturalmente asentadas. Cualquier política lingüística destinada a preservar o reactivar las lenguas supone experiencias de "reactivación" o "revitalización" de los mismos hablantes, no de las lenguas. En el fondo, la pregunta que debe plantearse es: ¿qué se revitaliza cuando se revitaliza una lengua? En nuestro caso, movimientos de resistencia cultural y lingüística de profesionales empoderados para asumir posturas contestatarias a partir de la convicción de ser agentes y dueños de sus lenguas.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2003). *La condición humana.* Buenos Aires: Paidós.

Asamblea Legislativa Plurinacional (2010). *Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez 077.* Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de: http://www.gobernabilidad.org.bo/noticias/2-noticias/709-ley-de-educacion-avelino-sinani-elizardo-perez

_____ (2012). *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas 269.* Recuperado de: https://bolivia.infoleyes.com/norma/3962/ley-general-de-derechos-y-políticas-lingüísticas-269

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.* México D.F.: Siglo XXI Editores.

Gramsci, A., Hoare, Q., & Nowell-Smith, G. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers.

Estado Plurinacional de Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado*. Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de: http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/view/36208

Fairclough, N. (1992). Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. Discourse and Society. *SAGE*, *3*(2), 193-217.

Fishman, J. (1977). Language and Ethnicity. En Giles, H. (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp.15-57). London: Academic Press.

Hinton, L. (2001). Language Revitalization an overview. En Hinton, L. y Hale, K. (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 1-18). Berkeley: Academic Press.

López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. En López, L. (Ed.), *Pueblos indígenas y educación* (pp. 205-339). Quito: Abya-Yala, PROEIB Andes.

Molina, R., & Albó, X. (2006). *Gama étnica y lingüística de la población boliviana.* La Paz: Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia.

Maffi, L. (2010). Linguistic, cultural and biological diversity. *Annual Review of Anthropology, 34,* 599-617.

Montaño, C. (2018). *Actitudes lingüísticas de una comunidad transnacional mixteca. El impacto de la migración en la vitalidad lingüística del mixteco de San Jerónimo, Xayacatlan, Puebla.* (Tesis de maestría). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Filosofía, Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe.

Pennycook, A. (2006). Postmodernism in Language Policy. En Ricento, T. (Ed.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method* (pp. 60-75). Malden M.A.: Blackwell Publishing.

Pineda, S. (2018). *Minga para despertar el nasa yuwe en el territorio de Vitoyó, Departamento del Cauca, Colombia.* (Tesis de maestría). Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón, PROEIB Andes.

Sichra, I. (2006). El quechua, la lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas. En López, L.E. (Ed.), *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia* (pp. 171-199). La Paz: Plural, PROEIB Andes.

_____ (2009) (Ed.). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América.* 2 Tomos. Quito: AECID/FUNPROEIB Andes/UNICEF.

_____ (2016a) (Ed.). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas.* La Paz: Plural, FUNPROEIB Andes, SAIH.

_____ (2016b). Políticas lingüísticas en familias indígenas. Cuando la realidad supera la imaginación. *UniverSOS*, *13*, 135-151.

_____ (2018). Los hablantes tienen la última palabra, y también la primera. Revirtiendo el desplazamiento lingüístico intergeneracional en contextos urbanos. En Barrieras, M. y Ferrerós, C. (Eds.), *Transmissions. Estudis sobre la transmissió lingüística* (pp. 27-52). Barcelona: EUMO.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy.* Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO (2010). Atlas de las lenguas del mundo en peligro. Paris: UNESCO Publishing.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala*, *24*(2), 343-359.

Desplazamiento lingüístico y revitalización de repertorios plurilingües en contextos de ciudad

Santiago Sánchez Moreano[1]

Resumen
La movilidad de grupos indígenas hacia los centros urbanos es un fenómeno en aceleración, determinado por el carácter cambiante de un mundo cada vez más globalizado. Las personas de diferentes orígenes que viven en contextos de ciudad mantienen a menudo relaciones transterritoriales y transnacionales cada vez más complejas con sus territorios de origen. Asimismo, las consecuencias de la movilidad, las cuales se desligan de la interacción relativa de múltiples factores sociales, culturales y económicos, son cada vez más visibles. Por su parte, el desplazamiento lingüístico, una de las causas de esta movilidad, ha sido ampliamente problematizado en las ciencias del lenguaje. Sin embargo, muchas veces observamos en contextos de ciudad una complejización y diversificación de las prácticas comunicativas de los hablantes. Estudiar esto supone desafíos importantes para los sociolingüistas contemporáneos interesados en comprender, desde una perspectiva posestructuralista, las prácticas de lenguaje en relación con las condiciones socio-históricas, políticas y económicas que las producen (García, Flores, & Spotti, 2016). El objetivo de este capítulo es mostrar, a partir del caso de la ciudad de Cali (Colombia), cómo el desplazamiento y la revitalización de lenguas pueden ser reconsideradas a la luz de los conceptos de superdiversidad (Vertovec, 2007, Blommaert & Rampton, 2011) y de des-re-territorialización (García, Flores & Spotti, 2016), de repertorios lingüísticos socio-biográficamente constituidos (Busch, 2012, 2017) y de prácticas de lenguaje heterogéneas (Léglise, 2017).

Introducción

La movilidad de grupos indígenas hacia los centros urbanos es un fenómeno en aceleración, determinado por el carácter cambiante de un mundo globalizado que se modeliza, (re-) configura, (des-) estabiliza permanentemente. En los años 2000, el 40% de los 30 millones de indígenas que había en Latinoamérica, es decir, 12 millo-

1 LABEX Empirical Foundations of Language / Structure et Dynamique des Langues (SeDyL).

nes, habitaban en zonas urbanas (United Nations Housing Rights Programme, 2010, p. 11). Para el 2015, las estimaciones son del 49% (Banco Mundial, 2015, p. 31). En Colombia, los datos de los censos de 1993 y de 2005[2] muestran también el desplazamiento progresivo de poblaciones indígenas hacia las principales ciudades y sus periferias (Rincón Fagua & Torres Padila, 2019, p. 68)[3]. Se trata de un fenómeno en aumento que representa un giro mayor en los patrones de asentamiento indígena en Colombia (Rey, 2007, p. 160).

Sus causas y consecuencias se derivan de la interacción relativa de múltiples factores sociales, culturales y económicos, propios del mundo globalizado, pero también, propios del contexto colombiano como la violencia engendrada por el conflicto interno. Sin embargo, por lo general, una de las consecuencias que más sobresale es el desplazamiento lingüístico intergeneracional en el sentido de Thomason y Kaufman (1988) y Winford (2003). No obstante, las dinámicas de la movilidad son complejas, y aunque, a primera vista causen la pérdida de una lengua, en realidad lo que generan es una diversificación de las prácticas comunicativas. Esto supone desafíos importantes para los sociolingüistas contemporáneos interesados en comprender, desde una perspectiva posestructuralista, las prácticas de lenguaje en relación con las condiciones socio-históricas, políticas y económicas que las producen (García, Flores, & Spotti, 2016, p. 5).

La sociolingüística crítica de corte posestructuralista ofrece nuevos conceptos y herramientas metodológicas para el estudio de las prácticas comunicativas asociadas a la des-territorialización de las sociedades contemporáneas (García, Flores & Spotti, 2016, p. 9).

2 Realizados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas de Colombia (DANE).

3 Los resultados parciales del censo de 2018 (DANE) sugieren que el 77,1% del total de la población colombiana (48 258 494) viven en cabeceras municipales.

Uno de estos es el de superdiversidad (Vertovec, 2007), término inicialmente utilizado para tratar de comprender el carácter disperso del transnacionalismo en los estudios migratorios en Europa, pero que ha sido utilizado para describir la "diversificación de la diversidad" en otros contextos urbanos en el mundo (Meissner & Vertovec, 2015). La superdiversidad describe situaciones en las que el flujo de personas de diferentes orígenes, que mantienen conexiones transnacionales y transterritoriales, es cada vez más complejo y disperso (Spotti & Blommaert, 2017, p. 169).

En contextos de superdiversidad, los repertorios lingüísticos socio-biográficamente constituidos (Busch, 2012, 2017) y las prácticas de lenguaje heterogéneas (Léglise, 2017) de los hablantes están determinados por el contacto étnico y racial, por las relaciones de poder, las ideologías lingüísticas, los aspectos socioeconómicos de las sociedades, etc.

Tanto el concepto de superdiversidad como los de repertorio lingüístico y prácticas de lenguaje heterogéneas permiten reevaluar algunas de las consecuencias de la movilidad de poblaciones, en particular, el desplazamiento lingüístico y la revitalización de lenguas. Así, el objetivo de este artículo es mostrar cómo estos dos aspectos pueden ser reevaluados a la luz de estos conceptos sociolingüísticos posestructuralistas con miras a tener una mejor comprensión de las dinámicas conurbanas asociadas al contacto lingüístico y sociocultural tomando como ejemplo la situación de diversidad y contacto de poblaciones en la ciudad de Cali.

Después de la introducción, la segunda sección describe la situación de movilidad de poblaciones indígenas hacia esta ciudad en términos de diversificación de la diversidad (Vertovec, 2007, 2009). La tercera sección describe la situación de desplazamiento tradicio-

nalmente observada en situaciones de movilidad y lo difícil que resulta la revitalización de lenguas indígenas en estos contextos. La cuarta sección discute el giro, ya descrito en la sociolingüística posestructuralista (Léglise, 2017; Nussbaum, 2012, Spotti & Blommaert, 2017, entre muchos otros), que conduce del análisis de "lenguas" como entidades discretas a la comprensión de los procesos biográficos y socioculturales que conllevan a la diversificación de repertorios lingüísticos y a su actualización, como prácticas de lenguaje heterogéneas, en la interacción social. La quinta sección muestra algunos ejemplos de la construcción socio-biográfica de los repertorios lingüísticos en una escuela indígena de la ciudad de Cali. La última sección intenta discutir lo que sería revitalizar, no lenguas como entidades discretas, sino repertorios plurilingües en toda su diversidad. El artículo termina con algunas conclusiones y perspectivas.

Movilidad de grupos indígenas a Cali y diversificación de la diversidad

En Cali, la tercera ciudad más poblada de Colombia (aprox. 1 800 000 habitantes, según el censo de 2018[4]) y principal polo económico del suroccidente del país, conoce fenómenos de movilidad interna marcados por la presencia de poblaciones indígenas, afrocolombianas y rurales. Según el DANE, en el 2005, el 0,5% de la población de Cali se reconoce como indígena. Concretamente, en la ciudad hay seis grupos indígenas sociopolíticamente organizados: los nasa, los quichua, los inga, los yanacona, los kofán y los misak[5].

4 Por el momento, no se conocen los datos del censo para las poblaciones indígenas de Cali, por lo tanto, nos ceñiremos al censo de 2005. https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#!/

5 En Cali se encuentran también varios grupos indígenas que no están organizados en cabildos urbanos como los wuanan, los emberas y los pastos. Al no estar organizados, no disponen de plan de vida, por lo tanto, no son reconocidos por las

La mayor parte viene de departamentos vecinos como Chocó, Nariño, Cauca, Putumayo y Huila, pero también de las provincias de Imbabura y Chimborazo en Ecuador (Mapa 1), por lo que la movilidad a Cali también es transnacional.

Mapa 1
Lugares de origen de los grupos indígenas de la ciudad de Cali



Ver Sánchez Moreano (2018, p. 36)

autoridades locales. Esto les asegura una invisibilidad absoluta en el contexto de ciudad. Sin embargo, algunos trabajos en curso dan cuenta de la presencia de pastos y embera en la Universidad del Valle (Álvarez Valencia & Norbella Nives, 2019).

Estos grupos están organizados en cabildos y han sido reconocidos por la Alcaldía y por el Ministerio del Interior (Motta González & Posso, 2007). Están relativamente dispersos en diferentes sectores de la ciudad[6]. A pesar de los trabajos realizados y de los datos censales disponibles, sigue siendo difícil estimar el número de personas de origen indígena que llegan a las ciudades. También, es difícil estimar el número de indígenas que atraviesan las fronteras entre países (Torres, 2010, p. 10). Aun así, el censo de 2005 estima que 9466 indígenas estarían en Cali (DANE, 2005). Sin embargo, diferentes fuentes muestran una mayor variabilidad: 3635 (Motta González & Posso, 2007), 5759 (Anacona et al., 2010), 5595 (Lara, 2013), 8634 (Planes de vida, 2014).

Esta variabilidad puede estar determinada por la dificultad técnica propia del trabajo censal, pero también por las dinámicas de las movilidades mismas. Sin embargo, gracias a los trabajos sobre los regímenes de la cuantificación sabemos que el mundo puede ser comprendido de manera objetiva a partir de cifras e indicadores. En este sentido, la cuantificación produce regímenes de conocimiento y efectos de gobernabilidad (Davis, Kingsbury, & Engle Merry, 2012). Y en muchos casos, la ideología de la cuantificación contribuye a justificar la situación de peligro y vulnerabilidad en que se encuentran estas poblaciones, sobre todo en contextos de ciudad.

Pero más allá de la cuantificación, la presencia de poblaciones indígenas en contextos de ciudad trae consigo transformaciones socioculturales profundas que no solo afectan a las poblaciones mismas sino también a las sociedades que las reciben (Del Popolo, Oyarce,

6 Para una georreferenciación de la ubicación de los pueblos indígenas en la ciudad de Cali, referirse al trabajo etnológico de Motta González y Posso (2007) o al informe sobre bienestar de poblaciones indígenas de la alcaldía de Cali: https://www.cali.gov.co

& Ribotta, 2009, p. 104). Sin embargo, estos efectos son más evidentes en las poblaciones indígenas, puesto que, por lo general, en la ciudad, son minoritarias y están minorizadas. Además de ser excluidas, sufren del peso del contacto asimétrico, el cual, está alimentado por factores ideológicos, políticos y económicos.

En los últimos veinte años, muchos trabajos han puesto en evidencia estas transformaciones socioculturales sobre todo en los grupos étnicos e indígenas minoritarios en ciudades como Bogotá (Caicedo, 2010; Martínez Bocanegra, 2008; Molina Echeverri, 2007; Ordoñez, Colmenares, Bernal & Gincel, 2014), Cali (Barbary & Urrea Giraldo, 2004; Motta González, 2004; Motta González & Posso, 2007) y Medellín (Sinigüi Ramírez, 2007; Valencia Galvis, 2012, Usma Wilches, Ortiz Medina & Gutiérrez Avendaño 2018). Muchos de estos trabajos han contribuido a la compresión de las problemáticas sociales en las ciudades (desigualdades, movilidad social y espacial, migraciones, desplazamiento forzado, violencia, etc.) desde una perspectiva histórica y contemporánea. Por lo general, las problemáticas lingüísticas y socioculturales, en esos trabajos, se postulan como estáticas, lineales y unidireccionales.

Así, se habla a menudo de fenómenos de asimilación, aculturación, desplazamiento lingüístico, integración lingüística, adaptación, etc. Sin embargo, desde la sociología, la antropología, la historia, la economía, las ciencias políticas, y más recientemente, la sociolingüística crítica, el estudio sobre las movilidades transnacionales (Vertovec, 2009) nos ha permitido pasar de tener una visión lineal y estática de los flujos migratorios a una visión más dinámica marcada por diferentes modos de movilidad, trayectorias múltiples y diferenciadas, relaciones transnacionales y transterritoriales.

Mientras que los estudios sobre migración se limitan a la descripción y análisis de la integración, la asimilación, el aprendizaje o

desplazamiento de las lenguas nativas, a menudo a partir de cifras que no tienen en cuenta las dinámicas de las movilidades transterritoriales, la perspectiva transnacional y transterritorial requiere tener en cuenta la agentividad de los actores sociales en la construcción de sus propias trayectorias socio-biográficas y en su participación en diferentes comunidades de práctica (Busch, 2012).

De hecho, en sociedades superdiversas (Blommaert & Rampton, 2011; Vertovec, 2007), las comunidades de habla, pensadas antes como entidades estables y bien delimitadas, están sujetas a cambios rápidos puesto que los hablantes participan en diferentes y variadas comunidades de práctica, muchas veces de-territorializadas (Busch, 2012, p. 505). Además, muchos de estos grupos mantienen relaciones transterritoriales de manera permanente con sus lugares y comunidades de origen a través de incesantes vaivenes, del intercambio de flujos importantes de información (incluso por internet), de intercambios económicos, materiales, inmateriales, etc. que influyen en sus prácticas de lenguaje. Todos estos aspectos no se consideran en los datos censales y en muchos de los estudios sobre migraciones, pero ponen de relieve lo que Vertovec llama la diversificación de la diversidad.

Desplazamiento lingüístico y problemas de revitalización en contextos de ciudad

Muchos de los trabajos mencionados en el apartado anterior sobre la movilidad de grupos indígenas hacia contextos de ciudad han destacado el desplazamiento lingüístico como una de las principales consecuencias de esta movilidad. Sin embargo, no existen trabajos que describan sistemáticamente y en profundidad los procesos ni las causas de este fenómeno. El desplazamiento lingüístico, es decir, la interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas de primera socialización, es un fenómeno generalizado que

ya ha sido revelado por los estudios realizados sobre la situación de las lenguas nativas en Colombia (Ospina Bozzi, 2015, p. 23). Este fenómeno se ve amplificado y acelerado por la urbanización de las poblaciones indígenas (Hornberger & Coronel-Molina, 2004), por la dislocación física y social (Fishman, 1991), por factores como el peso hegemónico de las variedades mayoritarias con las que las lenguas indígenas están en contacto.

En Cali, por ejemplo, el peso hegemónico del español ha hecho que los grupos indígenas deban adaptar sus prácticas lingüísticas para expresar posturas sociales de afinidad hacia la sociedad mayoritaria utilizando formas lingüísticas características del español local (Sánchez Moreano, 2018). Esto conlleva poco a poco a la adopción de la variedad de español dominante y a la inutilidad de hablar la lengua indígena en la ciudad. Asimismo, los grupos indígenas de Cali han debido establecer una serie de estrategias de adaptación como la apropiación del espacio a través del trabajo y la reinvención de sus prácticas culturales (Motta González, 2004), no obstante, estas prácticas socioculturales no siempre están acompañadas por la práctica de sus lenguas ancestrales. Además, las nuevas generaciones de indígenas nacidos en las ciudades no necesariamente hablan las lenguas de sus padres, como lo ilustra la siguiente conversación con un indígena quichua en la ciudad de Cali: "(…) la mayoría padre como nosots aquí también hablamos solo en español entonces chiquitico nacin solo hablando español, entonce el quichua si pierde" (Cali, 2011, trabajo de campo).

Además de esto, algunos autores afirman que la educación también juega un papel importante en el desplazamiento lingüístico puesto que esta contribuye a la "castellanización" de las poblaciones indígenas y a la transmisión de los valores de la cultura dominante (Ospina Bozzi, 2015, pp. 23-24). En las ciudades, esta "castellani-

zación" se vería aún más reforzada puesto que las poblaciones indígenas, por tener un acceso más fácil a la educación (Del Popolo et al., 2009), siguen una escolaridad que no está adaptada ni a las expectativas ni a los proyectos de vida de los pueblos indígenas en sus territorios de origen (Castellanos & Caviedes, 2007, p. 266).

En las ciudades, las minorías indígenas escolarizadas asisten a establecimientos oficiales en los que las condiciones de implementación de proyectos etnoeducativos, que incluyen la revitalización de las lenguas, son mucho más difíciles (Rojas & Castillo, 2005, p. 98) por haber sido concebidos para los territorios de origen[7]. Así, los intentos de aplicación de programas de este tipo en contextos de ciudad con poblaciones indígenas desplazadas se efectúan a través de escuelas oficiales y bajo las directrices y políticas educativas nacionales (Rojas & Castillo, 2005). Esto hace que las acciones institucionales de la etnoeducación por lo general se inserten en las lógicas del sistema de educación nacional (Castellanos & Caviedes, 2007, p. 269). Por lo tanto, la práctica y el aprendizaje de las lenguas indígenas en la escuela no son promovidos ni generalizados.

A pesar de esto, en algunas instituciones educativas, en contextos de ciudad, se han experimentado iniciativas de educación,

7 En los años 70 y 80, surgen programas de etnoeducación y de educación intercultural bilingüe (Calvo Población & García Bravo, 2013; López & Wolfgang, 1999) que tenían como objetivo crear un nuevo modelo de educación bilingüe para una educación de mayor calidad y equidad con la participación de los miembros de las comunidades (López & Wolfgang, 1999, p. 47). Sin embargo, estos programas surgieron y fueron pensados para el medio rural (López & Wolfgang, 1999, p. 33). La etnoeducación, como programa gubernamental, ha sido ampliamente cuestionada (Cardona & Echeverri Restrepo, 1997; Castellanos & Caviedes, 2007) por el hecho de que muchas poblaciones indígenas la consideran una imposición del Estado. Como contraparte, surgieron desde las comunidades mismas, numerosas iniciativas de educación propia, educación indígena y educación intercultural bilingüe (Castellanos & Caviedes, 2007).

venidas desde las comunidades y con el apoyo de las secretarías de educación, que intentan responder mejor a la realidad de los pueblos indígenas. Es el caso de algunas instituciones de la localidad de Bosa, al sur de Bogotá, que atienden a indígenas muiscas (Castellanos & Caviedes, 2007, p. 271) y de la escuela integral indígena en la ciudad de Cali, de la cual hablaremos más adelante, que recibe a niños nasa, quichua, yanaconas e ingas.

Por su parte, los programas de revitalización lingüística, en los que se apoyan parcialmente las iniciativas de educación intercultural bilingüe, son numerosos en Colombia. Desde los años setenta, muchas comunidades, actores sociales e instituciones, han trabajado por el mantenimiento y la revitalización de sus lenguas a través de distintas acciones socioculturales, pedagógicas y hasta políticas (Ospina Bozzi, 2015, p. 16). Sin embargo, en su mayoría, los procesos de revitalización, al igual que los procesos de educación étnica y diferenciada, tampoco han sido pensados para los contextos de ciudad. De hecho, las iniciativas de revitalización de las lenguas de los grupos indígenas presentes en Cali han tenido lugar mayoritariamente en sus territorios de origen[8].

En Cali, a pesar de que no existen programas de revitalización propiamente dichos, se encuentran iniciativas interesantes que intentan contribuir a una educación integral para los niños y niñas indígenas[9]. Una de estas iniciativas es la de la escuela primaria in-

8 Ver por ejemplo las iniciativas de revitalización del Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC (Pancho & Navas, 2007), la creación de una universidad indígena en el departamento del Cauca (https://uaiinpebi-cric.edu.co/), la creación de materiales y el desarrollo de programas de etnoeducación, también en este departamento, con lenguas como el nasa yuwe (Sierra Martínez et al., 2015) y el nam trik (Díaz Montenegro, Rojas Curieux, & Gonzáles Castaño, 2011), entre otros.

9 Según datos de la Secretaría de Educación de Cali, en la ciudad habría 26 instituciones educativas que aplican programas de etnoeducación. También, hay

tegral indígena que recibe a estudiantes, mayoritariamente de los pueblos nasa, yanacona y quichua que viven en el centro de la ciudad. Esta escuela, adscrita al Colegio Santa Librada de Cali, integra en su currículo algunos contenidos socioculturales y de lenguas indígenas. Los niños reciben una educación clásica basada en los programas oficiales, pero con un énfasis en la interculturalidad, en los que se incluyen temas como la danza, la música, la relación con la tierra y la enseñanza de lenguas, en particular, el quichua y el nasa yuwe. Desafortunadamente, una vez terminada la educación primaria e iniciada la educación secundaria, el programa no tiene continuidad y los estudiantes retoman una educación clásica.

Lejos de estar centrado en la revitalización de lenguas, este programa se inscribe en la línea de la etnoeducación y está focalizado en la inclusión de contenidos socioculturales dirigidos a varios grupos étnicos (los quichuas, ingas, nasa, yanaconas, etc.) que comparten un mismo espacio sociocultural: la escuela. Allí, al igual que en la ciudad donde los grupos interactúan entorno a actividades económicas o a la organización de eventos culturales, los niños y niñas de los grupos indígenas interactúan entre sí en torno a actividades escolares, extracurriculares y socioculturales.

Los grupos indígenas de Cali no pueden entenderse como entidades autónomas y separables, comunidades aisladas o comunidades de habla, sino como grupos heterogéneos que interactúan entre sí permanentemente. Esto necesariamente tiene incidencias en la forma como se constituyen sus repertorios lingüísticos en la complejidad del espacio-tiempo (Blommaert, 2015) que constituye la escuela, a partir

programas de investigación universitarios que buscan establecer lineamientos y llevar a cabo acciones para promover una educación multicultural en la ciudad de Cali (https://www.javerianacali.edu.co/intercultural/investigacion-aplicada/educacion-intercultural).

de diferentes materiales lingüísticos (lenguas, registros, dialectos, formas de hablar, etc.) a los que están expuestos. Según Rampton (2006, citado por Spotti & Blommaert, 2017, pp. 164-165), estos materiales tienen sus orígenes, no en procesos extensos de aprendizaje y socialización de lenguas, sino en contactos, superficiales y esporádicos, a veces más intensos, que tienen lugar en ambientes de aprendizaje informales, en grupos inter-generacionales o en grupos que comparten los mismos intereses socioculturales, dentro y fuera de la escuela.

Esta dinámica de la interacción social que podemos ver en la escuela, aunque no exclusivamente, nos lleva a cuestionar la revitalización de lenguas en este contexto y a considerar más bien la promoción de ambientes de interacción multilingües y multiculturales. Sin embargo, esto significa hacer el ejercicio de des-construir lo que consideramos que es una "lengua".

De las "lenguas" a los "repertorios plurilingües"

En los últimos años, numerosos trabajos en antropología lingüística, en sociolingüística crítica y en lingüística aplicada han venido des-construyendo, de manera crítica y desde una perspectiva posestructuralista, el concepto de "lengua". Una lengua, argumentan, es una construcción o invención ideológica, normativa y sociohistórica (Léglise, 2018; Makoni & Pennycook, 2005; Otheguy, García & Reid, 2015) que ha contribuido a la instauración de fronteras lingüísticas. En este sentido, las lenguas, variedades de lengua, dialectos, registros o estilos y otras formas de hablar pueden ser definidas por criterios como la afiliación social, política o étnica de sus hablantes, por políticas lingüísticas nacionales o regionales impuestas en un determinado territorio, por razones sociohistóricas e ideológicas, pero no por cuestiones netamente lingüísticas (Otheguy et al., 2015; Romaine, 2000).

Los efectos de estos criterios ideológicos, políticos, normativos y sociohistóricos se han materializado en la forma cómo hemos entendido las lenguas, en la manera cómo se han construido las políticas lingüísticas y educativas, y, sobre todo, en cómo la gente ha llegado a identificarse socioculturalmente con las "lenguas" (Makoni & Pennycook, 2005, p. 138). Nosotros mismos, como lingüistas, hemos contribuido a la creación de fronteras lingüísticas al crear y delimitar nuestros corpus, incluso plurilingües, cuando en la realidad de la interacción los hablantes suelen transgredir dichas fronteras (Léglise, 2018).

A pesar de que sigue siendo una tarea compleja hablar de lo heterogéneo de las prácticas plurilingües de los hablantes sin recurrir artificialmente a la delimitación de fronteras (Léglise, 2018, p. 2), la des-construcción de "lenguas" nos ha llevado a idearnos múltiples maneras de explicar los fenómenos lingüísticos y sus consecuencias sociales alejándonos de la idea tradicional de lengua.

Jørgensen et al. (2011), por ejemplo, sugieren centrar el análisis, no en las lenguas, sino en los *linguistic features*, es decir, los "recursos lingüísticos" (en la terminología de Blommaert y Backus (2011)) que están asociados socioculturalmente a diferentes lenguas y formas de hablar que los hablantes utilizan en el transcurso de la interacción y en función de sus necesidades comunicativas y del contexto sociocultural.

Asimismo, basada en los trabajos de Boutet et al. (1976) sobre la noción de *pratiques langagières*, Léglise (2013, 2018) sigue esta misma perspectiva, pero prefiere hablar de *pratiques langagières hetérogènes*. En esta noción, el adjetivo *langagière* se distingue de *linguistique* (*pratique linguistique*) en cuanto no se hace referencia a entidades discretas, es decir, a lenguas, sino más bien a la actividad social de utilizar el lenguaje. Por su lado, el adjetivo *hétérogène* busca abarcar

los fenómenos de variación lingüística y de pluri-acentuación (Léglise, 2017, p. 254), es decir, la variabilidad de las formas lingüísticas y la diversidad de acentos con los que hablan las personas. En la idea de *pratique* o práctica se comprende la imbricación del uso del lenguaje que hacen los hablantes en el mundo social. Así, una *pratique langagière* es fundamentalmente una práctica social puesto que hace parte del conjunto de prácticas sociales de los individuos y, por tanto, contribuye a la construcción del mundo social, al mismo tiempo que está determinada por él (Boutet *et al.,* 1976).

En español, podríamos hablar de "prácticas lingüísticas", incluso de "prácticas multilingües" o "translingües", pero caeríamos en el mismo error al referirnos al uso de lenguas como entidades discretas. Por eso, podríamos optar por "prácticas de lenguaje heterogéneas" para describir la diversidad de recursos lingüísticos a disposición de los hablantes y que están socioculturalmente asociados a diferentes lenguas, dialectos, acentos, variedades diatópicas, registros, estilos, géneros, etc.

Tanto la perspectiva de Jørgensen *et al.* como la de Léglise, entre muchas otras, son visiones en las que lo que resulta importante, no son las "lenguas", sino la práctica de los variados recursos que hacen parte los repertorios lingüísticos (Gumperz, 1964) de los hablantes. En este sentido, en la interacción social, los hablantes utilizan, sobre todo y principalmente, recursos lingüísticos, más que lenguas en el sentido de "paquetes" o sistemas coherentes (Spotti & Blommaert, 2017, p. 168) o entidades discretas y delimitables.

Ahora, las prácticas de lenguaje heterogéneas son posibles gracias a la existencia de repertorios lingüísticos heterogéneos, es decir, repertorios plurilingües, pluridialectales, pluriestilísticos, pluriacentuales. Un repertorio lingüístico es el conjunto que incluye "todas

las formas de hablar" que los hablantes conocen, saben cómo usar, y utilizan en un encuentro comunicativo o espacio sociocultural determinado, que pueden ser lingüísticos (variedades lingüísticas) y socioculturales (géneros, estilos, voces, etc.) (Spotti & Blommaert, 2017, p. 171). Los repertorios se constituyen a partir de la experiencia vivida del lenguaje (Busch, 2017), es decir, en las trayectorias individuales y colectivas de cada una de las personas.

En este sentido, el conocimiento de una "lengua" depende básicamente de la trayectoria socio-biográfica de una persona. Esto significa que los repertorios no se desarrollan o construyen en una perspectiva lineal, sino más bien, de manera dinámica y aleatoria de acuerdo con las necesidades situacionales y comunicativas que una persona puede encontrar a lo largo de su vida (Spotti & Blommaert, 2017, p. 171), en la interacción con los demás y a través de su participación en diversos espacios, grupos socioculturales o comunidades de práctica.

Así, los repertorios lingüísticos se forjan gracias al contacto de poblaciones de diversos orígenes étnicos, a las migraciones, la movilidad espacial y social, a las relaciones transnacionales y transterritoriales, a las diferencias culturales, al estatus socio-económico de los individuos, las relaciones de poder entre los diferentes grupos, al prestigio de las lenguas, a las representaciones sociales que los hablantes tienen de ellas, y a las ideologías y políticas lingüísticas impuestas desde arriba, pero a veces también desde abajo. Es decir, a través de todos los aspectos que caracterizan una sociedad superdiversa.

Busch afirma que en situaciones de superdiversidad los sujetos están moldeados y constituidos en su pensamiento, en su forma de hablar y de actuar, en sus sentimientos y deseos por el poder, a veces normativo y restrictivo, de categorías sociales discursivamente establecidas. Los hablantes crecen expuestos a varias lenguas, varie-

dades de lengua o incluso a variedades estilísticas, registros, formas particulares de hablar, acentos, etc., y a las creencias, valores e ideologías lingüísticas (Kroskrity, 2006) que están ligadas a cada una de esas formas de hablar. Estas formas de hablar, recursos lingüísticos o *linguistic features* vienen a ser constitutivos de sus repertorios plurilingües y se caracterizan por ser híbridos, translingües, plurales e inestables (Spotti & Blommaert, 2017, pp. 171-172).

Según Spotti y Blommaert (2017), esta perspectiva de los repertorios lingüísticos cuestiona las nociones de bilingüismo y multilingüismo, remplazando la creencia de la "full competencia" en dos o más lenguas por una visión más dinámica en la que los hablantes utilizan múltiples recursos disponibles con diferentes grados de fluidez. En el caso de Cali, veremos que estos repertorios pueden ser complejos y heterogéneos puesto que la situación de contacto de poblaciones es también compleja y responde a lo que se describe para los contextos de superdiversidad.

Repertorios lingüísticos heterogéneos en Cali

A través de una actividad de descripción de repertorios lingüísticos realizada en la escuela integral indígena de Cali, basada en los trabajos de Busch (2012, 2017, 2018), se les pidió a los estudiantes que describieran las "lenguas" que han hecho parte de sus vidas o que han jugado un papel importante a través de colores en una silueta humana[10]. Las representaciones de los estudiantes muestran que sus

10 Busch utiliza una perspectiva posestructuralista, multimodal y biográfica para describir empíricamente por medio de siluetas y representaciones verbales, la experiencia vivida del lenguaje. Para el detalle de los aspectos metodológicos de este tipo de ejercicio, el lector puede referirse a Sánchez Moreano (2019), y de manera más general a los trabajos teóricos y metodológicos de Busch (2012, 2015 y 2018).

repertorios lingüísticos no se reducen únicamente al conocimiento del español como podría indicarnos el desplazamiento lingüístico descrito por la mayoría de trabajos. Por el contrario, vemos cómo sus repertorios son heterogéneos y se han diversificado en la ciudad, reflejando la diversidad que genera el contacto de poblaciones.

Al preguntarle a Yani, del pueblo nasa, por la representación de su repertorio él responde (Ilustración 1):

> Pues yo hablo nasa-yuwe porque, mejor dicho, en mi comunidad siempre me hablan como ese idioma, tonce, ese es el que yo más sé, tonce por eso yo utilicé el verde sobre la naturaleza, por eso lo pinté de verde, sobre las montañas. Nasa-yuwe es como yo sé hablar y pronunciar y un poquito escribir.

Sobre el castellano, dice: "Porque es el idioma desde que llegué a la ciudad, aprendí (…) porque sabía más el nasa-yuwe". Y sobre las demás lenguas, afirma: "el inglés lo aprendí aquí pues un poquito porque, nos enseñaba la profesora y ahí jue aprendiendo poco a poco un poquito inglés. El quichua también como la profesora M…nos enseña, nos saluda, tonce ahí voy aprendiendo poco a poco".

Yani declara conocer cuatro lenguas, una de primera socialización: el nasa yuwe; una de segunda socialización: el español; y dos de aprendizaje escolar: el inglés y el quichua. Esta última es también lengua de contacto, pues Yani interactúa permanentemente con niños quichuas en la escuela. El aprendizaje del inglés hace parte de los contenidos oficiales del programa de educación y el aprendizaje del quichua hace parte de los contenidos etnoeducativos que se implementan allí. El hecho de que Yani haya decidido representarlos en su silueta muestra los esfuerzos de los profesores por incluir las lenguas indígenas en la educación y por conjugar su enseñanza con los programas de educación oficiales.

Ilustración 1
El retrato lingüístico de Yani



Fuente: Trabajo de campo, Cali 2016.

Un análisis más profundo de las explicaciones de Yani sobre su representación podría arrojarnos luces sobre la manera como él percibe el lenguaje en la ciudad. Por ejemplo, el paso del nasa yuwe al español que Yani ha experimentado al llegar a la ciudad puede ser interpretado como una metáfora de la movilidad desde su territorio de origen hacia la ciudad de Cali. Y el aprendizaje del inglés y del quichua como una apertura hacia otras culturas tanto mayoritarias como minoritarias. De manera interesante, estas no son las únicas "lenguas" que aparecen en los repertorios declarados por los estudiantes de esta escuela. Kate (Ilustración 2), quien manifiesta no pertenecer a una comunidad indígena, declara conocer el quichua, el nasa yuwe y el inglés, lenguas que ha experimentado de cerca en la escuela. Pero, además, manifiesta conocer algo de francés.

Ilustración 2
El retrato lingüístico de Kate

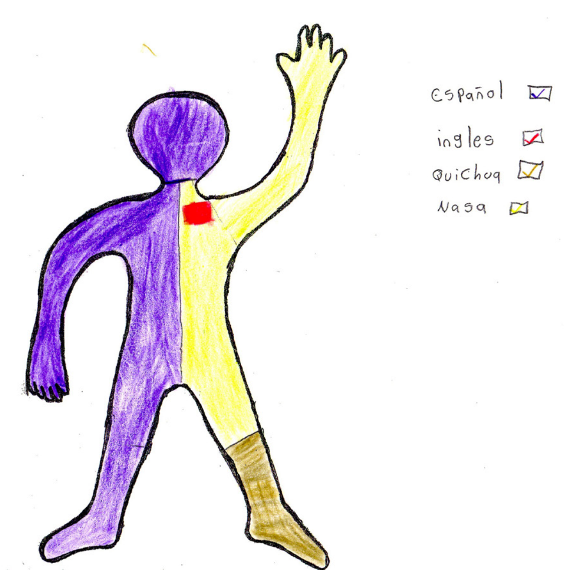


Fuente: Trabajo de campo, Cali 2016.

Al preguntarle por esto, Kate explica: "yo hablo español y cuando yo iba donde trabajaba mi mamá, la patrona de ella me enseñaba a hablar francés (…) y la profesora me enseñaba inglés, y la otra profesora me enseñaba quichua". Estas declaraciones resultan interesantes en el sentido que, como lo afirma Busch, las prácticas de lenguaje de los hablantes, además de ser des-territorializadas, dan cuenta de los contactos que experimentan los hablantes con diferentes personas a lo largo de sus vidas. En este sentido, las lenguas internacionales pueden volverse objeto de deseo como en el caso del francés o el inglés, probablemente por la ideología asociada al éxito social que implica conocer estas lenguas. Por ejemplo, Claudia

(Ilustración 3), una chica nasa, pintó el inglés en el lado del corazón y a este respecto, afirma: "el inglés es lo que yo quiero hablar más" a pesar de que "el inglés la profesora nos la ha enseñado un poquito".

Ilustración 3
El retrato lingüístico de Claudia



Fuente: Trabajo de campo, Cali 2016.

La presencia del francés y del inglés como lenguas internacionales muestra también la exposición a la occidentalización que experimentan los niños indígenas en la ciudad. Al conocer el prestigio de estas lenguas y las actitudes positivas que tienen generalmente los estudiantes hacia ellas, reconocemos las relaciones de poder y las ideologías lingüísticas que se reproducen en la escuela y en la ciudad. Pero también, se pone de relieve la pertinencia de incluir lenguas indígenas en los programas de educación en la escuela como forma de equilibrar esas relaciones de poder.

Finalmente, y de manera sorprendente, aparecen en la descripción de repertorios lingüísticos, lenguas "distantes" que tradicionalmente no hacen parte del paisaje lingüístico de la ciudad de Cali. Sabri, por ejemplo, pintó en su silueta el coreano.

Ilustración 4
El retrato lingüístico de Sabri



Fuente: Trabajo de campo, Cali 2016.

Al preguntársele por qué, Sabri afirma: "el coreano, porque yo miraba drama oramas (…) yo miro doramas, es como una novela, pero en coreano, a mí me parece más fácil aprender una lengua viendo en la tele". Estas teleseries coreanas para adolescentes (*i.e.* Doramas), no las transmiten en la televisión local, sino en Internet. Sabri nos dice que una búsqueda simple en internet da acceso a estas teleseries: "(…) eh, o sea, en el Internet uno pone *drama fever* y aparecen doramas".

Este ejemplo, además de no ser aislado, ilustra el papel que puede jugar Internet y las tecnologías de la comunicación en la constitución de repertorios lingüísticos. Como lo afirman Androtsopolous y Juffermans (2014, p. 1): "comprender la relación entre el lenguaje y las trayectorias individuales en contextos superdiversos parece imposible si no se considera la comunicación digital". Para ellos, las funciones de la conectividad digital individual son múltiples: "familias transnacionales que hablan por Skype, parejas que mantienen flujos de conversación a través de textos [¡y, más recientemente Whatsapp!], migrantes indocumentados que trazan sus rutas a través de teléfonos móviles"; y, como lo ilustra el ejemplo de Sabri, adolescentes que aprenden lenguas geográficamente lejanas a través de series que encuentran en Internet. Como dicen estos autores, las implicaciones de estas trayectorias para los repertorios lingüísticos de los individuos y su diversificación son múltiples (2014, p. 1), más aún, cuando los discursos sobre la revitalización de lenguas en peligro (Duchêne & Heller, 2008) son cada vez más frecuentes.

Discusión: hacia una revitalización de repertorios plurilingües

Las dinámicas de movilidad, el contacto de poblaciones, las relaciones de poder y el peso de las ideologías lingüísticas observables en Cali, se pueden asimilar a la "diversificación de la diversidad" que ha sido descrita para contextos superdiversos en el mundo. Busch (2012), al criticar el concepto gumperziano de "comunidades de habla", afirma que las prácticas de lenguaje son a menudo desterritorializadas y que los hablantes participan más bien en variadas y diversas comunidades de práctica. Esto nos lleva a revisar no solo los conceptos de migración, desplazamiento lingüístico y revitalización de lenguas, sino también las dicotomías urbano-rural y nacional-

transnacional, en el sentido en que los espacios geográficos están cada vez más interconectados (B. Makoni, 2017) y que las dinámicas lingüísticas son cada vez más transterritoriales.

Esta *mise en question* tiene consecuencias importantes en la forma cómo comprendemos los repertorios lingüísticos de los hablantes y en la forma cómo estos se diversifican en situaciones de superdiversidad, como lo ilustran las representaciones de los niños y niñas de la escuela integral indígena de Cali descritas en la sección 5.

En este sentido, la revitalización de una o varias lenguas indígenas en esta escuela, podría ser problemática si no se tienen en cuenta los diferentes aspectos que entran en diversificación de los repertorios lingüísticos de los hablantes. En términos de políticas lingüísticas, por ejemplo, habría que preguntarse qué variedad de lengua, entre las que están presentes en la escuela, habría que revitalizar, asumiendo que exista una variedad normalizada. Decidir esto implica ya un acto de imposición y por lo tanto un acto de poder. Los quichuas ecuatorianos en Cali, por ejemplo, vienen de dos provincias diferentes del Ecuador. Hablan dos variedades de quichua mutualmente entendibles, pero con marcas de diferenciación reivindicadas por los mismos hablantes. Además, los grupos indígenas del Putumayo y Nariño que se han reagrupado en el cabildo urbano inga de Cali, también hablan otra variedad de quechua, el inga. Por su parte, los yanaconas se identifican como descendientes de los incas y de la cultura y la lengua quichua. En este sentido, sería extremadamente difícil revitalizar "el quichua" sin tener que tomar decisiones de tipo político e ideológico privilegiando una variedad por encima de las otras, y sin llevar al silencio y a la exclusión las otras variedades y a sus hablantes. Algo similar podría suceder con la población nasa de Cali puesto que sus integrantes provienen de

diversas localidades (resguardos) ubicadas en tres departamentos del suroccidente colombiano: Cauca, Huila y Valle.

Además, en Cali, solo seis grupos indígenas han sido reconocidos por las autoridades. Este reconocimiento les ha brindado el estatus necesario para llevar a cabo acciones de desarrollo y bienestar social en favor de sus comunidades. Pero no es el caso de las muchas otras poblaciones indígenas, también presentes en la ciudad, algunas escolarizadas, pero de las cuales se sabe muy poco puesto que aún no han logrado ese reconocimiento.

En vista de eso, es aquí donde podemos pensar en revitalización, pero no de lenguas de manera aislada, sino de repertorios plurilingües en los que todas las "lenguas" (y también las diferentes formas de hablar, voces, registros, dialectos, acentos, variedades regionales, incluso idiolectos, etc. que convergen en un espacio social como la escuela) puedan tener una voz y salgan del silencio y de la invisibilidad a los que han sido reducidos (Léglise, 2017, p. 259) en contextos de ciudad. Esto implicaría, por un lado, integrar todas las lenguas y variedades minorizadas en la escuela, un reto mayor para los sistemas educativos (etnoeducación, educación intercultural bilingüe, etc.) y, en general, para la investigación en los países del Global South (Léglise, 2017, p. 258). Por otro lado, implicaría visibilizar y valorar las prácticas de lenguaje heterogéneas de los hablantes a través de diferentes actividades. Léglise (2017) nos provee varios ejemplos interesantes de iniciativas que se pueden llevar a cabo: 1) la valorización de prácticas de lenguaje heterogéneas en la escuela; 2) la elaboración de pedagogías críticas para desarrollar una conciencia meta-literatizante de modo que los estudiantes se vuelvan conscientes del lugar que ocupan en el mundo y de lo que pueden hacer en él (Alim, 2004); 3) la crítica de las prácticas hegemónicas que han contribuido a formar sus experiencias y percepciones para liberarlas de las ideologías, de

las estructuras y de las prácticas dominantes" (Morrell & Duncan-Andrade, 2004, p. 250); 4) la visualización de diferentes formas de hablar (lenguas, dialectos, acentos, registros, etc.), habitualmente invisibles, con el objetivo de subvertir los mecanismos de naturalización, de reproducción y de legitimación de desigualdades sociales y raciales en la escuela (Léglise, 2017; Martín Rojo, 2015).

Dichas acciones contribuirían ampliamente a la revitalización de repertorios plurilingües dándoles una mayor difusión y equidad a las formas de habla minorizadas, por lo menos en la escuela. Finalmente, esto contribuiría, no solo a la promoción de un multilingüismo sostenible, sino también a una valorización de repertorios y prácticas de lenguaje heterogéneas por parte de las poblaciones mismas, un criterio importante para que las "lenguas" vivan.

Conclusiones

La movilidad de poblaciones indígenas y rurales hacia la ciudad de Cali, lejos de ser estática y lineal, es dinámica y contribuye a la diversificación de la diversidad. Los fenómenos que se desligan de esta diversificación son también dinámicos y complejos como lo muestran las representaciones de los repertorios lingüísticos de los estudiantes de la escuela integral indígena de Cali. En este contexto, el desplazamiento lingüístico y los procesos de revitalización deben ser reconsiderados a la luz de esta complejidad y superdiversidad. Para esto, la sociolingüística posestructuralista provee un marco de análisis y metodológico interesante que nos permite des-construir la idea de que las lenguas son entidades discretas. También, nos permite comprender cómo se constituyen los repertorios lingüísticos en las trayectorias socio-biográficas de los hablantes y a través del contacto con los demás, incluido los intercambios comunicativos por Internet. Sin embargo, queda mucho trabajo por hacer, como por

ejemplo pasar de la descripción de repertorios heterogéneos a la descripción de prácticas de lenguaje heterogéneas socialmente situadas observables en el día a día. En este sentido, pensamos que el giro que representa la sociolingüística crítica posestructuralista para el estudio del lazo existente entre el lenguaje y el mundo social en contextos de superdiversidad es más que ineludible.

Referencias bibliográficas

Alim, H. S. (2004). *You Know My Steez: An Ethnographic and Sociolinguistic Study of Styleshifting in A Black American Speech Community*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Álvarez Valencia, J. A. y Norbella Nieves, M. (5-9 de agosto de 2019). Diversidad, reconocimiento e inclusión: Perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de pregrado de la Universidad del Valle - Sede Cali. Ponencia presentada en la II Semana Cultural de las Lenguas Indígenas. Universidad del Valle, Cali.

Anacona, A., Cardona, M. I., & Tunubala, M. (2012). *Estudio de Caracterización de Pueblos Indígenas: Kofán, Misak -Guámbianos, Quichuas, Ingas, Yanaconas, Nasas habitantes de Santiago de Cali.* [Informe de proyecto: "Asistencia Técnica para la Implementación de la Política Pública Indígena en Santiago de Cali"]. Cali: Alcaldía de Santiago de Cali.

Androutsopoulos, J., & Juffermans, K. (2014). Digital language practices in superdiversity: Introduction. *Discourse, Context & Media*, *4-5*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.dcm.2014.08.002

Banco Mundial (2015). *Latinomérica Indígena en el Siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Barbary, O., & Urrea Giraldo, F. (2004). *Gente negra en Colombia: Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*. Cali, [Colombia]/Paris, [France]: Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómicas, Universidad del Valle, IRD, COLCIENCIAS.

Blommaert, J., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: "Knowing language" in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, *67*, 1-26.

Blommaert, J. (2015). Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society. *Annual Review of Anthropology*, *44*(1), 105-116. https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102214-014035

Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities*, *13*(2), 1-21.

Boutet, J., Fiala, P., & Simonin-Grumbach, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage? *Critique*, *344*, 68-85.

Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, *33*(5), 503-523.

_____ (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben. The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, *38*(3), 340-358. https://doi.org/10.1093/applin/amv030

_____ (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, *236*, 1-13.

Caicedo, L. P. (2010). Los kichwa-otavalos en Bogotá. En A. Torres (Ed.), *Niñez indígena en migración Derechos en riesgo y tramas culturales* (pp- 139-226). Quito: FLACSO, UNICEF, AECID.

Calvo Población, G. F., & García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, *32*, 343-360.

Cardona, M., & Echeverri Restrepo, J. A. (1997). Etnoeducación y cultura: Elementos para una caracterización de la educación indígena en el departamento del Amazonas. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, *11*(28), 71-92.

Castellanos, M., & Caviedes, M. (2007). La educación en los pueblos indígenas de Colombia. En Rey, E. (Ed.). *Indígenas sin derechos. Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas* (pp.265-282). Bogotá: Centro de Cooperación al Indígena: Organización Indígena de Antioquia.

Davis, K. E., Kingsbury, B., & Engle Merry, S. (2012). Indicators as a Technology of Global Governance. *Wiley on behalf of the Law and Society Association*, *46*(1), 71-104.

Del Popolo, F., Oyarce, A. M., & Ribotta, B. (2009). Indígenas urbanos en América Latina: Algunos resultados censales y su relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Notas de población, 86.*

Díaz Montenegro, E., Rojas Curieux, T., & Gonzáles Castaño, G. (2011). Namoi nam trik pesenamɨtan: Reflexiones sobre el proceso de revitalización de la lengua nam trik de Totoró, Cauca, Colombia. *STLILLA-2011*, 1-14.

Duchêne, A., & Heller, M. (Ed.). 2008. *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages.* London; New York: Continuum.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

García, O., Flores, N., & Spotti, M. (2016). Introduction Language and Society. A Critical Poststructuralist Perspective. En García, O., Flores, N. y Spotti, M. (Ed.), *Bilingualism, Multilingualism, Globalization, and Superdiversity* (pp. 1-16). Oxford University Press.

Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, *66*(6), 137-153.

Hornberger, N. H., & Coronel-Molina, S. M. (2004). Quechua language shift, maintenance, and revitalization in the Andes: The case for language planning. *International Journal of the Sociology of Language, 167,* 9-68.

Jørgensen, J. N., Karrebaek, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylanguaging in Superdiversity. *Diversities*, *2*(13), 22-37.

Kroskrity, P. V. (2006). Language Ideologies. En Duranti, A. (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496-517). Malden: Blackwell Publishing.

Lara, R. A. (2013). Informe parcial Cabildos indígenas urbanos. Ministerio del Interior. Dirección de Etnias- Subdirección de Asuntos Indígenas. Bogotá.

Léglise, I. (2013). *Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes* (HDR Dissertation, Institut National des Langues et Civilisations Orientales). Recuperado de: http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00880500/

_____ (2017). Multilinguisme et hétérogénéité des pratiques langagières. Nouveaux chantiers et enjeux du Global South. *Langage et société*, *160-161*, 251-266.

_____ (2018). Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues. En Auzanneau, M. y Greco, L. (Ed.), *Dessiner les frontières* (pp. 143-169). Paris: ENS Editions.

López, L. E., & Wolfgang, K. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *20*, 17-84.

Makoni, B. (2017). Urban Languages in African Contexts. Toward a Multimodal Approach to Urban Languages. En García, O., Flores, N. y Spotti, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 281-298). https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.001.0001

Makoni, S., & Pennycook, A. (2005). Disinventing and (Re)Constituting Languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, *2*(3), 137-156. https://doi.org/10.1207/s15427595cils0203_1

Martín Rojo, L. (2015). The Social Construction of Inequality in and through Interaction in Multilingual Classrooms. En Markee, N. (Ed.), *The Han-*

dbook of Classroom Discourse and Interaction (pp. 490-505). https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch29

Martínez Bocanegra, D. (2008). *El pueblo rom-gitano que habita la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Misión Rural.

Meissner, F., & Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, *38*(4), 541-555. https://doi.org/10.1080/01419870.2015.980295

Molina Echeverri, H. (2007). Nuevos escenarios de vida indígena urbana: El caso de Bogotá. *Etnias & política, 4,* 16.

Morrell, E., & Duncan-Andrade, J. (2004). What they do learn in school: Hip-Hop as a bridge to canonical poetry. En Mahiri, J. (Ed.), *What They Don't Learn in School: Literacy in the Lives of Urban Youth* (pp. 247-268). New York: Peter Lang.

Motta González, N. (2004). Con chirimías, lanas y medicinas: Hombres y mujeres indígenas reinventando el cabildo en la ciudad. En Castellanos, G. (Ed.), *Textos y Prácticas de Género*. Cali: Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad. Universidad del Valle.

Motta González, N., & Posso, J. (2007). *Hacia el reconocimiento de una identidad indígena urbana en Cali. Estudio etnológico de las comunidades indígenas ubicadas en el municipio de Santiago de Cali, Kofán, Guambiana, Quichua, Inga, Yanacona, Nasa*. Cali: Alcaldía Santiago de Cali; Ministerio del Interior y de Justicia y Fundación General de Apoyo.

Nussbaum, L. (2012). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. En Unamuno, V. y Maldonado, A. (Ed.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 273-284). Bellaterra: Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües Universitat Autònoma de Barcelona.

Ordoñez, J. T., Colmenares, F. A., Bernal, R., & Gincel, A. (2014). Migraciones de los Kichwas-Otavalo en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, *48,* 43-56. http://dx.doi.org/10.7440/res48.2014.04

Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, *28*(2), 11-48. https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, *6*(3), 281-307. https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014

Pancho, A., & Navas, C. (2007). El derecho a la educación en el municipio resguardo de Jambaló (departamento del Cauca). La paradoja de la educación indígena. En Rey, E. (Ed.), *Indígenas sin derechos. Situación de los*

derechos humanos de los pueblos indígenas (pp. 287-306). Bogotá: Centro de Cooperación al Indígena: Organización Indígena de Antioquia.

Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rey, E. (2007). ¿Qué hay detrás de un número? Análisis de los "síntomas" sobre la situación de los pueblos indígenas desde una lectura del Censo de 2005. En Rey, E. (Ed.), *Indígenas sin derechos. Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas* (pp. 151-169). Bogotá: Centro de Cooperación al Indígena: Organización Indígena de Antioquia.

Rincón Fagua, D., & Torres Padila, D. (2019). Propuesta para un diagnóstico sociolingüístico de poblaciones minorizadas en Cartagena. Aproximación a su diversidad lingüística y sociocultural. *Visitas al Patio*, *0*(13), 61-80. https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.13-2019-2315

Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educar a los Otros. Estado Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia.* Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Romaine, S. (2000). *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics* (Second Edition). Oxford, New York: Oxford University Press.

Sánchez Moreano, S. (2018). Negociación de posicionamientos sociales (stances) a través del debilitamiento del fonema /s/ en el español hablado por los quichuas ecuatorianos en Cali (Colombia). *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, *6*(1), 33-70. https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0019

_____ (2019). Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia. *Visitas al Patio*, *13*, 12-36. https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.13-2019-2313

Sierra Martínez, L. M., Rojas Curieux, T., Meza Vega, E., Cobos Lozada, C. A., Villegas González, J. A., & Solarte Camayo, E. A. (2015). *Construcción de materiales educativos que apoyan la enseñanza del nasa yuwe*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Sinigüi Ramírez, S. Y. (2007). Es posible ser indígena en la ciudad. Sobre estudios indígenas y afrocolombianos. Memoria personal. *Revista de Educación y Pedagogía*, *49,* 199-214.

Spotti, M., & Blommaert, J. (2017). Bilingualism, Multilingualism, Globalization, and Superdiversity: Toward Sociolinguistic Repertoires. En García, O., Flores, N. y Spotti, M. (Ed.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 161-178). Oxford: Oxford University Press.

Thomason, S., & Kaufman, T. (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics.* Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Torres, A. (Ed.). (2010). *Niñez indígena en migración: Derechos en riesgo y tramas culturales*. Quito: FLACSO, UNICEF, AECID.
United Nations Housing Rights Programme (2010). *Urban Indigenous Peoples and Migration: A Review of Policies, Programmes and Practices* (Nº 8; p. 214). Nairobi: United Nations.
Usma Wilches, J. A., Ortiz Medina, J. M., & Gutiérrez, C. (2018). Indigenous Students Learning English in Higher Education: Challenges and Hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *23*(2), 229-254.
Valencia Galvis, R. (2012). Comunidad quechua en Medellín: Lengua, identidad y cultura. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, *27*(44), 304-318.
Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, *30*(6), 1024-1054.
_____ (2009). *Transnationalism*. London, New York: Routledge.
Winford, D. (2003). *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Vitalidad lingüística del Kichwa Karanki: un estudio desde la documentación activa

Daniela Narváez[1]

Resumen

La mayoría de las poblaciones en el mundo se hallan en contacto con más de una lengua. En Ecuador, esta situación de contacto no siempre se ha dado en condiciones de igualdad, lo que ha provocado, desde la conquista española, la imposición del castellano. Como resultado, los pueblos indígenas han sido atacados, invisibilizados y rechazados, lo que a su vez ha ocasionado el desplazamiento de sus lenguas. El kichwa, a pesar de ser la lengua indígena más hablada en el territorio andino, también se ha visto afectado. Uno de los pueblos más importantes de la sierra ecuatoriana que se enfrenta a esta realidad es el pueblo Karanki. Pese a su transcendencia histórica y al hecho de estar en una de las provincias indígenas hablantes de la lengua por excelencia, esta se está perdiendo y casi ha desaparecido entre los jóvenes. Con este trabajo se diagnostica la situación sociolingüística de la lengua kichwa en la provincia de Imbabura, puntualmente en las parroquias Angochagua y la Esperanza. Para esto se ha desarrollado un sondeo sociolingüístico georreferenciado de la vitalidad lingüística del kichwa en esta zona a través de la metodología de la documentación activa. Este estudio consta de 69 entrevistas sociolingüísticas realizadas junto a colaboradores y participantes kichwahablantes indígenas de la misma región. El análisis se desarrolla siguiendo los principales factores para la evaluación de la vitalidad de una lengua propuestos por la UNESCO. Se destacan temas relacionados con el conocimiento y el uso de la lengua en distintos ámbitos comunicativos, el impacto de la escuela en el mantenimiento o pérdida de esta, y varias percepciones de los hablantes.

Introducción

La convivencia y el contacto entre lenguas es un hecho universal que existe desde los tiempos más antiguos. Sin embargo, debido a la globalización, migración y varias situaciones sociopolíticas, económicas y tecnológicas, las fronteras entre pueblos se han vuelto aún más difusas, lo que ha ocasionado que diversas culturas coexistan e

1 Universidad de Massachusetts, Amherst.

intercambien, no solo sus formas de vida y saberes, sino también sus lenguas. Este contacto no siempre se da en condiciones de igualdad, pues casi siempre las lenguas dominantes se extienden e imponen sobre las de menos prestigio. Esta situación de contacto puede acarrear varias consecuencias, entre ellas, la sustitución, y luego la muerte de una lengua. De hecho, se estima que más de 3200 lenguas en el mundo se encuentran en peligro de extinción (Haboud, 2019; UNESCO 2010; UNICEF, 2009), esto constituye el 50% de todas las lenguas habladas en la actualidad.

Este escenario de contacto desigual es evidente también en el Ecuador, país intercultural, plurinacional y multilingüe[2]. A pesar de ser uno de los países más pequeños de América del Sur (272 045 km²), este cuenta con catorce nacionalidades[3] y trece lenguas[4] indígenas (INEC 2010) distribuidas en las tres regiones continentales y en las islas Galápagos (Haboud 2018). Aunque la Constitución del Ecuador (2008) reconoce al castellano, el kichwa[5] y el shuar como idiomas oficiales de relación intercultural y el Estado se compromete a respetar y a estimular su conservación y uso[6], sabemos que todas las lenguas del país enfrentan algún grado de desplazamiento hacia el castellano

2 Véase Constitución de la República del Ecuador, 2008.

3 Se considera como nacionalidad indígena a "un conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma, y culturas comunes, que viven en un territorio determinado mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social económica, jurídica, política y de ejercicio de autoridad" (Chisaguano, 2006, p. 14).

4 De acuerdo con el INEC (2010), las 13 lenguas habladas en el Ecuador son: Achuar, Awapit, A'ingae, Cha'palaa, Siapede, Huao Terero, Secoya, Shuar, Paicoca, Tsa'fiqui, Záparo, Shiwiar y Kichwa.

5 En este estudio se mantiene la ortografía estandarizada de la lengua según consta en la Constitución ecuatoriana: kichwa.

6 Véase Constitución de 2008, Art.2.

(Haboud, 2007-2018). El castellano[7], desde la conquista española en 1532, ha sido, por imposición, la lengua oficial del Ecuador y la tendencia a quitar toda huella de indianidad con el fin de avanzar en el desarrollo de la nación ha sido permanente (Haboud, 2018). Si bien las lenguas indígenas han sido atacadas, invisibilizadas y rechazadas por factores como su estatus de bajo prestigio, falta de exactitud en datos demográficos[8] y contextos de uso restringido (Calaforra, 2003 en Haboud, 2018), estas continúan vivas en mayor o menor grado, de ahí la importancia de su conservación. El kichwa, puntualmente, a pesar de ser la lengua indígena más hablada a lo largo de los Andes, y que cuenta con más de 10 millones de hablantes (Haboud, 2018), también se ha visto afectado y se lo identifica como minorizado[9] debido a su condición de desigualdad en la sociedad (Haboud & Toapanta, 2014) frente a la hispanización articulada primordialmente por grupos de poder. Uno de los pueblos[10] kichwas de la sierra que se enfrenta a esta realidad es el pueblo Karanki.

Contextualización

El pueblo Karanki

El pueblo Karanki ha sido considerado como una de las culturas más importantes situadas en la sierra ecuatoriana. Su territorio cubría la actual provincia de Imbabura, ascendía hasta la provincia del Carchi e inclusive llegaba hasta el norte de la provincia de Pi-

7 Se usarán los términos "español" y "castellano" como sinónimos.

8 Ver Haboud y King (2007), Mayorga y Haboud (2011), King y Haboud (2012) y Sichra (2009).

9 Ver Calaforra (2003).

10 Existen 13 pueblos dentro de la nacionalidad Kichwa que mantienen su identidad de acuerdo con sus costumbres, dialecto, ubicación geográfica y actividades económicas (SIDENPE, 2008).

chincha. Sin embargo, tras la conquista incaica se impuso el Kichwa, lo que provocó que su lengua original, el Karanki o Cara, se extinguiera (Costales, 2002). En el siglo XVI, llegaron los conquistadores españoles, quienes, además de imponerles su lengua hegemónica, los despojaron de sus tierras (Shiloh & Campbell, 2006; Ayala, 2008). Desde esta época, no solo el pueblo Karanki, sino todos los pueblos indígenas del país "han sido víctimas de discriminación por pertenecer a un grupo cultural minoritario y por hablar una lengua que no tiene el mismo prestigio social que el castellano; motivo por el cual se han ido alejando de su cultura y de su lengua con el fin de tratar de ser parte de la sociedad mestiza (Puma, 2017, p.18)".

En la actualidad, los Karankis están reconocidos como un pueblo dentro de la nacionalidad Kichwa (Costales, 2002; Rhoades, 2006). Según la CONAIE (2014), este pueblo se ubica en la provincia de Imbabura, en las parroquias de San Antonio, Karanki, Angochahua y La Esperanza dentro del cantón Ibarra; en la parroquia San Juan de Ilumán del cantón Otavalo y en las parroquias Mariano Acosta y San Francisco de Sigsipamba del cantón Pimampiro. Sin embargo, esta investigación abarcará únicamente la situación del Pueblo Karanki ubicado en el cantón de Ibarra, parroquias La Esperanza y Angochagua, ya que en estas se encuentra la mayor población que se autorreconoce como Karanki[11].

Pese a la transcendencia histórica de este pueblo y a pesar de estar localizados en una de las provincias indígenas kichwahablantes por excelencia, como expresa uno de sus líderes jóvenes, "la lengua se ha venido perdiendo desde nuestros padres y casi ha desaparecido entre los jóvenes"[12]. De ahí que se proponga para este estudio desarrollar un son-

11 Fuente: Censo 2010 y datos recogidos por el Proyecto Oralidad Modernidad en 2013.
12 Elvis Túqueres, líder comunitario en comunicación personal (junio, 2013).

deo sociolingüístico georreferenciado de la vitalidad de la lengua kichwa entre el Pueblo Karanki en estas dos parroquias de la provincia de Imbabura. Para esto, se analizarán aspectos como la lengua materna de los participantes, las lenguas que conocen y con las que se sienten más cómodos hablando y el uso de estas en diversos ámbitos sociocomunicativos. Además, con estos datos se crearán mapas que ilustren la ubicación de las parroquias y comunidades de estudio y la situación de algunos de los aspectos antes mencionados. Esta documentación constituye el inicio de un proceso de revitalización lingüística del kichwa en esta zona.

Oralidad Modernidad y GeolingüísticaEcuador

Este trabajo, la metodología que lo subyace y los datos obtenidos pertenecen a los proyectos Oralidad Modernidad[13] y Geolingüística*E*cuador. Oralidad Modernidad nace en el 2007 con el objetivo de recabar exhaustivamente datos cuantitativos y cualitativos para determinar la situación de la vitalidad de las lenguas indígenas del Ecuador (Haboud, 2007-2019). Parte del principio de desarrollar el trabajo con los propios hablantes para motivar procesos de visibilidad, valorización y revitalización lingüística. Con el fin de determinar la situación de las lenguas de forma más exacta, nace Geolingüística*E*cuador[14]. En este proyecto se han realizado más de 6700 entrevistas sociolingüísticas georreferenciadas y se han creado más de 1300 mapas que ilustran con bastante exactitud la realidad lingüística que vive el país (Haboud, 2019). A partir de estos datos y resultados nos es posible reflexionar sobre las necesidades específicas de cada lengua, el grado de amenaza en el que se encuentra, y así avanzar con respuestas más precisas en materia social, política y educativa (www.oralidadmodernidad.org).

13 Ver oralidadmodernidad.org/
14 Ver https://oralidadmodernidad.org/geolinguistica/

Marco teórico

La mayoría de las poblaciones del mundo está en contacto con más de una lengua. El escenario de contacto que abarca este estudio, tal y como lo describen Appel y Muysken (1996), es el contacto como resultado de la colonización europea, que ha generado sociedades en las cuales las lenguas europeas de prestigio coexisten con las lenguas indígenas de los pueblos conquistados. Este contacto entre castellano y kichwa es la razón por la cual gran parte de sus hablantes tiende a ser al menos bilingüe (Haboud, 1998, p. 62). Sin embargo, tal y como Haboud (2004, s.p.) describe:

> Las lenguas indígenas van siendo desplazadas, y [...] el bilingüismo no es más que una especie de interlengua dirigido al monolingüismo. Las lenguas indígenas se van perdiendo como en goteo permanente *(leaking diglosia)* en un proceso que se agudiza por su situación de subordinación frente a la sociedad dominante y a la(s) lengua(s) de prestigio.

Es fácil deducir que los que hablan la lengua oficial mayoritaria —el español— y otra lengua de prestigio se reconocen como sujetos bilingües de élite. En cambio, los que además del español hablan una lengua indígena se consideran bilingües minorizados, aún cuando dicha lengua indígena tiene un reconocimiento oficial. En consecuencia, el bilingüismo de élite se reconoce en la sociedad como una posibilidad de avanzar hacia la modernidad y es, por lo tanto, muy valorada, mientras que el bilingüismo minorizado se concibe como un obstáculo para el desarrollo de los pueblos y para la participación en actividades sociopolíticas y socioculturales nacionales, por lo que es blanco de actitudes negativas y destructivas (Haboud 2009: 67-68). El declive de las lenguas indígenas queda demostrado en el hecho de que más y más hablantes de lenguas minorizadas usan la lengua mayoritaria en ámbitos en los que antes habrían usado la vernácula (Appel & Muysken, 1996, p. 49).

Debido a esta situación de desigualdad, la vitalidad de las lenguas indígenas del Ecuador se ve afectada. Con el término 'vitalidad' nos referimos al uso real de una lengua por parte de su comunidad de hablantes. Esta es una medida de uso visible y concreta del lenguaje; es decir, cuanto más importantes son las funciones que cumple una lengua para la gran mayoría de los individuos de la comunidad, mayor es su vitalidad (Bouchard et al., 1982, p. 4). Sin embargo, debemos tener en cuenta que la vitalidad se caracteriza por su fuerte fluctuación en el tiempo y el espacio, así como por su difícil determinación y cuantificación (Sichra, 2003, p. 40), de ahí que en este trabajo se tomaron en cuenta los factores para evaluar la vitalidad de una lengua propuestos por UNESCO (2003) en el documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro", titulado "Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas". Si bien estas escalas (ver anexo 1) son útiles para sistematizar los datos, también tienen limitaciones y no pueden ser tomadas como plantillas rígidas. Por lo tanto, para reflejar las diversas problemáticas sociales y su investigación se crearon mapas coropléticos y de puntos en los que se visualizan la ubicación de las lenguas y sus hablantes, su uso, su desplazamiento y las tendencias al mantenimiento o la pérdida, así como, a transmisión intergeneracional, preferencias lingüísticas y uso en varios contextos socio-comunicativos (Haboud, 2018, p. 43)[15].

Metodología

Es importante subrayar la filosofía y principios éticos que subyacen al Programa de Investigación Oralidad Modernidad y, por ende, a esta investigación. El principio con el que se desarrolla este

15 Se puede acceder a todos los mapas relacionados a este trabajo en oralidadmodernidad.org

programa de investigación interdisciplinaria, como bien lo ha dicho Haboud (2019), es el de la documentación activa en el que los miembros de las comunidades son agentes del proceso de investigación desde sus inicios. Por este motivo, dentro de este estudio se trabajó con entrevistadores indígenas de la zona en cuestión para que se reemplacen los interrogatorios por un diálogo y así los hablantes sean los verdaderos portavoces de su realidad.

En cuanto a la muestra, en un primer momento, se tomaron en consideración los datos del VII Censo de población y VI de Vivienda 2010 en relación con la población autoidentificada como indígena en la provincia de Imbabura[16]. De esta población, se escogió a quienes dijeron hablar la lengua Kichwa. El total de entrevistados por parte del Proyecto fue de 463 personas. Para este trabajo, de esta muestra se escogió la población Kichwahablante de las parroquias de La Esperanza y Angochagua (ver Mapa 1) en donde reside la mayoría de las personas que se autorreconocen como Karankis[17]. El total de participantes fue de 69 personas, 42 de la parroquia La Esperanza[18] y 27 de Angochagua[19].

Antes de comenzar el trabajo de campo en la región de estudio, se realizaron encuentros de socialización y capacitación con el equipo participante. En una primera instancia, se revisó la entrevista sociolingüística[20]. Esta fue una oportunidad para afinarla

16 Esta muestra fue elaborada por el Haboud (2009-2010) para la provincia de Imbabura.

17 A pesar de que las instituciones consideran que los Karankis están distribuidos en 8 parroquias; de acuerdo con el censo 2010, la mayor parte de pobladores que se autoidentifica como Karankis se concentra en Angochagua y La Esperanza.

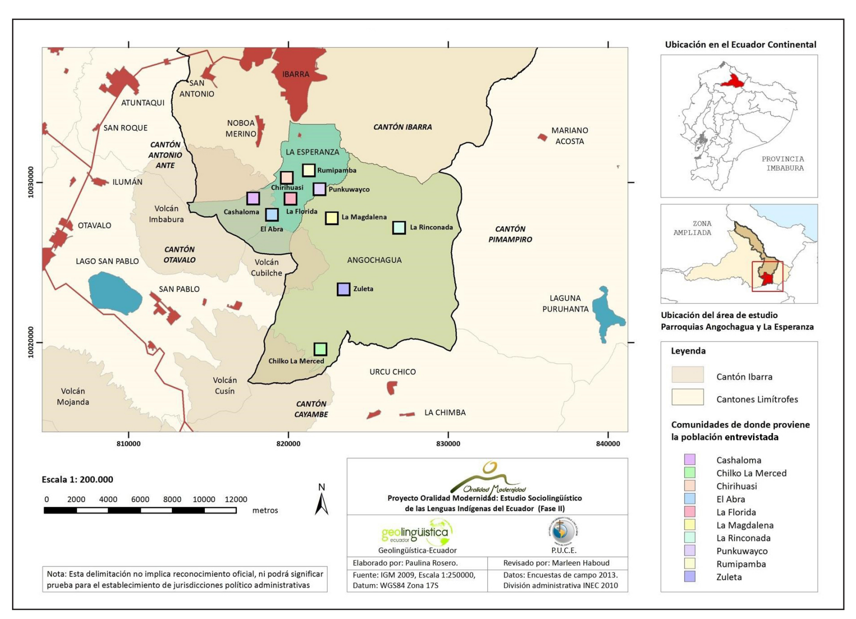
18 Comunidades Cashaloma, Chirihuasi, El Abra, La Florida, Punkuwayko y Rumipamba.

19 Comunidades Chilko, La Merced, Angochagua, La Magdalena, La Rinconada y Zuleta.

20 Entrevista sociolingüística diseñada por Büttner y Haboud (1992) y adpatada para las distintas fases de los proyectos desarrollados por Haboud, como Programa Oralidad Modernidad y el proyecto Geolingüística*E*cuador.

con el equipo de Imbabura gracias a su conocimiento de la zona, sus habitantes y la lengua Kichwa. Este instrumento consta de 95 preguntas, de las cuales 13 son abiertas y 82, cerradas, y se dividen en seis secciones: datos generales, conocimiento y uso de la lengua, cambio lingüístico, variación dialectal, lengua y educación formal y percepciones de la lengua.

Mapa 1
Distribución de las comunidades y la población entrevistada



Fuente: Narváez (2014)

Por un lado, la entrevista sociolingüística, así como los datos etnográficos recogidos se organizaron y almacenaron en las plataformas Access y Dropbox. Además, se preparó al equipo investigador en el uso del GPS y así tomar los puntos georreferenciados en cada lugar en el que se realizaron las entrevistas. Una vez que se dio inicio al trabajo

de campo, las técnicas de investigación empleadas fueron la observación participante, observación no participante, entrevistas sociolingüísticas, guías de observación y conversaciones libres. La observación participante[21] fue primordial ya que, al formar parte de la vida cotidiana de las comunidades, sin interferir en su normal desenvolvimiento, fue posible palpar el uso auténtico de las lenguas en diversos contextos comunicativos. Así, fue posible llegar a una mejor comprensión de la realidad desde adentro (García & Giacobbe, 2009, p. 89). Por otro lado, la observación no participante consistió en mirar lo que sucedía en la cotidianidad de las comunidades y registrar los hechos (p. 90)[22].

Posteriormente, se escogió a los participantes al azar y se realizaron las entrevistas sociolingüísticas ya sea en Kichwa o castellano, según su preferencia. Una vez recabados los datos, para su análisis se tomaron en cuenta los nueve factores que propone UNESCO (2003). El análisis estadístico de los datos cuantitativos fue realizado con el programa estadístico SPSS. Finalmente, es importante recalcar que el éxito de esta metodología se debe a que, una vez culminado el trabajo, es posible socializar los resultados con las comunidades participantes y, así, crear conciencia sobre la situación en la que se encuentra la lengua Kichwa y, a partir de ello, la misma comunidad pueda desarrollar proyectos que aporten al mantenimiento y revitalización de la lengua.

Análisis de datos y discusión

A continuación, se analizan los resultados obtenidos a partir de las preguntas y variables[23] de la entrevista sociolingüística aplicada

---

21 Para una discusión más profunda en torno a las técnicas de investigación de campo ver García y Giacobbe 2009.

22 Este material se puede encontrar en www.oralidadmodernidad.org

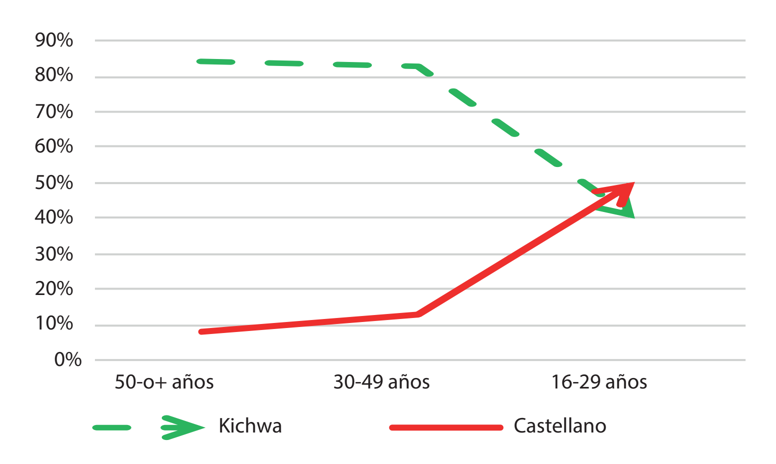
23 Los tres rangos de edad propuestos para este proyecto son mayores de 50, intermedio 30-49 y jóvenes 16-29.

por el proyecto Oralidad Modernidad en la provincia de Imbabura en el año 2013.

Lengua materna, conocimiento y preferencia

En el caso de las comunidades de este estudio, el Kichwa es la lengua materna del 71% de los entrevistados, mientras que el castellano es la primera lengua del 22% y tan sólo el 7% asegura tener como lenguas maternas tanto al Kichwa como al castellano. Al relacionar estos datos con los tres rangos de edad, se encontró que existe una correspondencia directa entre la edad y la lengua materna de los entrevistados. Es decir, a mayor edad, la lengua materna es el Kichwa; mientras que, a menor edad, la lengua materna es el castellano (Gráfico 5.1).

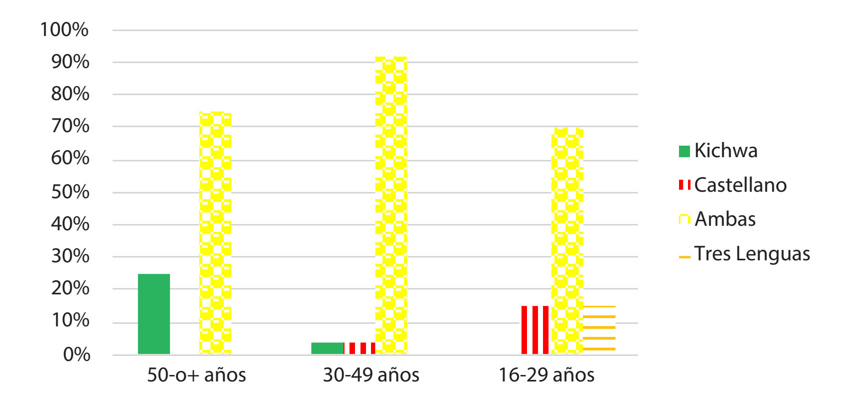

Gráfico 5.1
Lengua materna / edad[24]



24 A menos de que se indique lo contrario, todas las tablas, cuadros y gráficos de este estudio se basan en el trabajo de campo realizado en las comunidades investigadas por la autora.

Debido al contacto intenso con el castellano, es compresible que los entrevistados hablen al menos dos lenguas: la minorizada y la de prestigio. El 80% de los entrevistados asegura hablar Kichwa y castellano; por el contrario, no hay una tendencia alta hacia el monolingüismo o al aprendizaje de otras lenguas. Al correlacionar estos datos con los rangos de edad de los participantes, se obtiene como resultado porcentajes elevados de bilingüismo en todas las edades (Gráfico 5.2).

Gráfico 5.2
Conocimiento de las lenguas en La Esperanza y Angochagua / edad



En el rango de 50 o más años se puede apreciar que el 75% de los hablantes son bilingües; en el rango de 30 a 49 años, el 92% de los entrevistados son bilingües y en el rango de edad de 16 a 29 años, la cifra de bilingüismo Kichwa-castellano desciende a 70%, mientras que aumentan los casos de hablantes monolingües de castellano a 15%. La tendencia al bilingüismo se da en las tres generaciones, es decir, la necesidad de los participantes de hablar otra lengua, además del Kichwa, para desenvolverse en los diferentes ámbitos sociocomunicativos no es reciente. Además, se puede advertir una ligera

inclinación por parte de los más jóvenes por aprender otras lenguas, sobre todo, inglés. Si bien, es una ventaja para los participantes ser bilingües Kichwa-castellano, e inclusive aprender otras lenguas extranjeras, la tendencia hacia la castellanización es cada vez mayor entre el rango de los más jóvenes (16-19 años), comparada con la tendencia de bilingüismo en los otros dos rangos de edad.

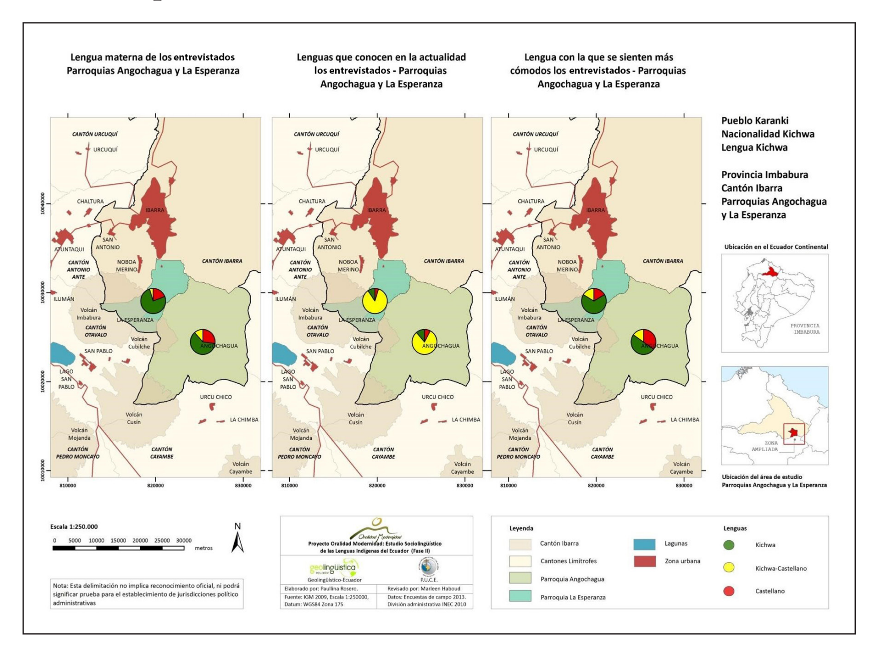
Finalmente, al preguntar a los entrevistados su preferencia lingüística, es decir, con cuál de las lenguas se sienten más cómodos hablando, en general, la lengua que prefieren hablar es el Kichwa (54%), luego está el castellano (26,5%) y finalmente el 19,1% de los entrevistados se siente cómodo con las dos. Sin embargo, al observar esta información relacionada con la edad, los resultados son los siguientes (Tabla 5.1):

Tabla 5.1
Lengua con la que se sienten más cómodos hablando

	Kichwa	Ambas	Castellano
50 o más	75,0%	8,3%	16,7%
30-49	54,2%	29,2%	16,7%
16-29	30,0%	20,0%	50,0%

Son los participantes de mayor edad quienes prefieren hablar kichwa (75%), mientras que el 50% de los entrevistados más jóvenes prefieren hablar castellano y tan solo el 20% se siente más cómodo hablando las dos lenguas. Nuevamente, en estos datos son los más jóvenes quienes se inclinan a hablar solamente el castellano. Estos resultados también se pueden visualizar en el mapa 2.

Mapa 2
Representación de lengua materna, bilingüismo y lengua con la que los entrevistados se sienten más cómodos hablando



Fuente: Narváez, 2014

Al ver estos resultados, nos preguntamos cuáles son algunas de las causas que inciden en estas preferencias lingüísticas, es decir, cada vez más hablantes se inclinan al monolingüismo (castellano) y no se mantienen como sujetos bilingües (Kichwa-castellano). Entre los factores extralingüísticos que podrían influir en este desplazamiento están la interrupción de la transferencia intergeneracional, el desuso de la lengua en los distintos ámbitos socio-comunicativos dentro y fuera de las comunidades de estudio, el impacto de la educación intercultural bilingüe y la noción que tienen los participantes en cuanto a la realidad lingüística de su comunidad.

Transmisión intergeneracional

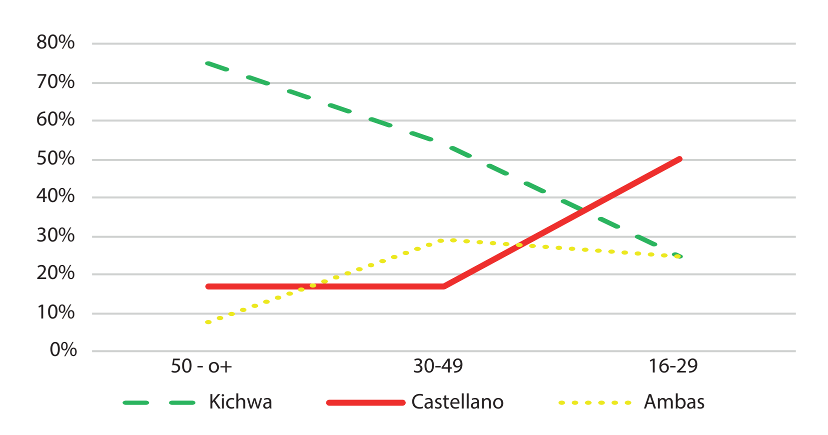
Siguiendo la metodología planteada por la UNESCO, se continuó el análisis de los datos con el parámetro de transmisión intergeneracional de la lengua dentro del ámbito familiar. Con el fin de conocer el grado de transmisión intergeneracional, el factor central en el mantenimiento del Kichwa, analizamos la lengua que hablan los entrevistados con sus padres y con sus hijos/as. Como bien expone Fishman (1991, pp. 94-95):

> La familia es un baluarte imprescindible del proceso de inversión de la sustitución lingüística. La familia tiene un límite natural que sirve de apoyo de las presiones del exterior, costumbres e influencias. Su asociación con la intimidad y lo privado le da una fuerza psicológica y sociológica que la hace especialmente resistente a la competencia y sustitución exterior.

Al cruzar la variable edad con las respuestas que conciernen a la lengua que prefieren hablar en casa, se encuentra que existe una relación directa con las preferencias lingüísticas y el rango de edad. Hallamos que, a mayor edad, hay mayor preferencia por hablar Kichwa y a menor edad, menor preferencia por esta lengua, tal como se detalla en el Gráfico 5.3:

El 75% de los mayores (50 o más) dice que habla Kichwa en su casa y más de la mitad (54%) de los del rango intermedio también se comunica en Kichwa en su hogar (54%). No obstante, entre los más jóvenes (16-29), tan solo el 25% de los entrevistados dice hablar Kichwa en la unidad doméstica, mientras que el 50% utiliza solamente el castellano y el 25% restante las dos lenguas. Estos datos son indicativos de un proceso de sustitución lingüística, ya que en este se observa cómo el uso del castellano aumenta a medida que las generaciones son más jóvenes, mientras que con el Kichwa pasa lo contrario.

Gráfico 5.3
Lengua que se habla en casa en La Esperanza y Angochagua / edad

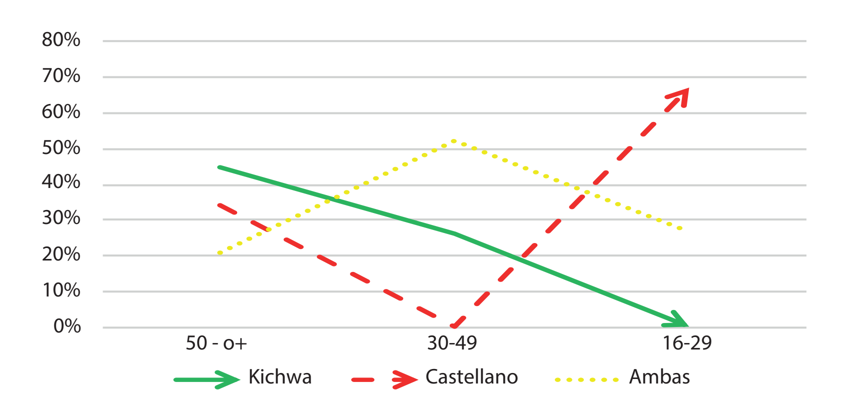


En relación con las lenguas que los entrevistados usan para comunicarse con sus padres, de la totalidad de la población entrevistada, el 71% dice hablar Kichwa con su padre y su madre, el 19%, en castellano y el 10% en ambas. Al momento de cruzar esta información con la edad de los entrevistados, se observa la misma tendencia, a mayor edad, mayor uso del Kichwa y viceversa. Al fijarnos en el rango de edad de los más jóvenes, tan solo el 40% se comunica en Kichwa con sus padres mientras que el 45% lo hace en castellano. Por lo tanto, la transmisión intergeneracional ya se empieza a ver afectada en la generación más joven.

Ahora bien, al ver los resultados concernientes a la lengua que usan los participantes para comunicarse con sus hijos según los rangos de edad, notamos, nuevamente, que son negativos para el Kichwa. Incluso en el rango de los mayores (50 o más), en el que en general hemos visto un uso favorable hacia la lengua, cuando se trata de transmitirla a sus descendientes, tan solo el 45% de los entrevistados dice

hablar en Kichwa con sus hijos e hijas. Del rango de edad intermedio (30-49), el 26% de los hablantes dice hablar en Kichwa con sus hijos, el 21,5% usa el castellano y el 52.5% las dos lenguas. En el rango de edad de lo más jóvenes (16-29), solamente el 6% de la población entrevistada habla en Kichwa con sus hijos e hijas, no obstante, el 67% les habla en castellano y el 27% en las dos lenguas (Gráfico 5.4).

Gráfico 5.4
Lengua en la que hablan los padres con sus hijos/as



Esto quiere decir que, en la actualidad, la mayoría de los niños y jóvenes de estas dos parroquias no está aprendiendo la lengua vernácula. La lengua es utilizada principalmente por los abuelos y los padres. A partir de lo encontrado con respecto a la transmisión intergeneracional, podemos afirmar que la lengua se ve claramente en peligro o amenazada (3), es decir los niños ya no adquieren el Kichwa como lengua materna y los hablantes más jóvenes pertenecen pues a la generación de los padres.

Ámbitos sociocomunicativos

Ámbitos o territorios sociocomunicativos son aquellos contextos en los que se da la interacción sociolingüística. Estos forman una especie de continuum cuyos extremos son el nivel más interno llamado espacio comunitario y el más externo relacionado con un espacio más mestizo (Haboud, 1998, p. 82). Para efectos de este estudio se tomó en cuenta, por un lado, como espacios comunitarios (contextos de fácil acceso para la población indígena) al hogar, ceremonias tradicionales, reuniones comunitarias, amigos kichwas, partidos de fútbol u otros deportes, autoridades locales y dependiendo de las circunstancias, el lugar de trabajo y estudio. Por otro lado, se consideraron como espacios mestizos (contextos en los que dificulta el uso de la lengua vernácula) la ciudad, el mercado, el hospital y, dependiendo de la situación, el lugar de trabajo y de estudio.

En lo que respecta al ámbito comunitario, si bien se afirma que la lengua minorizada se usa en espacios más privados; es decir, situaciones sociales que por lo general incluyen a grupos de parentesco y sus relaciones más íntimas, la realidad de esta población no se ajusta en su totalidad a esta afirmación. Aunque el Kichwa sigue siendo la lengua de preferencia en la mayoría de los ámbitos comunitarios, la presencia del castellano es más notoria cuando se trata de partidos de fútbol y la comunicación con las autoridades locales (Tabla 5.2).

Tabla 5.2
Uso de las lenguas en la comunidad

Espacios étnicos	Kichwa	Castellano	Ambas
Reuniones Comunitarias	66 %	23%	11%
Amigos Kichwas	60%	13%	27%
Ceremonias tradicionales	57%	31%	12%
Partidos de Fútbol	24%	54%	22%
Autoridades Locales	17%	55%	28%

En relación con las reuniones comunitarias, al cotejar estos datos con la edad, una vez más, el kichwa se ve beneficiado con las generaciones antecesoras (79%), sin embargo, la mayoría (47%) de los jóvenes se comunica en castellano. En cuanto a la comunicación cotidiana entre amigos, notamos que los mayores (50 o más) prefieren hablar kichwa (83,3%) con sus amistades, así como los del grupo de edad intermedio (50%). Aunque la mayoría de los jóvenes (40%) todavía se comunican con sus amigos en kichwa, muchos prefieren hacerlo en castellano (30%) o en las dos lenguas (30%), hecho que no era tan común en las generaciones anteriores.

En lo que respecta a las ceremonias tradicionales, advertimos nuevamente que los participantes en el rango mayor y los del rango intermedio usan en su mayoría (70%) la lengua vernácula. No obstante, tan solo el 32% de los más jóvenes habla Kichwa en este ámbito, más de la mitad (58%) en castellano y el 10% en ambas (Tabla 5.10). En esta sección cabe preguntarnos ¿qué ceremonias tradicionales predominan en estas parroquias? y ¿cómo influye la religión en la participación de los miembros de las comunidades en fiestas celebradas tradicionalmente en su región? El 65% de los entrevistados dice ser católico, el 25% evangélico, tan solo el 1% Pentecostal y el 9% no sabe o no tiene una religión. Si bien, a primera vista, parece no haber relación entre el uso de las lenguas y la religión que profesan los participantes, es importante notar que el grupo que se autodenomina católico asiste sobre todo a ceremonias (misa dominical, funerales, bautizos) celebradas en español, fuera de la comunidad. Por otra parte, quienes se adscriben al cristianismo, tienen la opción de evangelizarse en la lengua ancestral, pero, al mismo tiempo no participan en varias de las actividades tradicionales de la comunidad, principalmente en las que se consume alcohol. Sería importante estudiar estos aspectos a mayor profundi-

dad, tanto en lo que concierne al uso de la lengua, como también al refuerzo cultural.

Por lo que concierne al ámbito deportivo en esta región, sobre todo, partidos de fútbol, tan solo el 24% de los entrevistados habla en Kichwa cuando juega o alienta al equipo, el 54% en castellano y el 22% en ambas. Es preciso mencionar que, de todos modos, varios de los participantes vienen de otras comunidades o de centros urbanos y traen consigo la lengua dominante. Además, como bien sabemos, los deportes en medios de comunicación y en la sociedad en general se transmiten en castellano. En cuanto a la comunicación con autoridades locales, en rasgos generales, únicamente el 17% de los entrevistados se comunica en Kichwa con estas, el 55%, en castellano y el 28% en las dos lenguas. Sin embargo, es importante destacar que varios de los entrevistados plantearon que son las autoridades locales quienes deberían preocuparse por el mantenimiento de la lengua vernácula y que en la actualidad no lo hacen, como se detalla en los siguientes comentarios:

> Que las autoridades se preocupen más por el Kichwa, que las personas a quienes siguen el ejemplo, hablen Kichwa, por ejemplo, el presidente de la comunidad, los asambleístas (La Esperanza,-EC 04.13).

> Las autoridades deben socializar que el Kichwa es importante y no se pierda (Angochagua, RF 04.13).

Si bien estas opiniones reflejan las actitudes positivas de los hablantes hacia su lengua, en este punto nos cuestionamos si las autoridades de estas comunidades son, en realidad, parte de quienes promueven el mantenimiento de la lengua o, por el contrario, a través de sus prácticas lingüísticas, son quienes promueven el uso del castellano.

Por otro lado, al fijarnos en los resultados correspondientes al ámbito mestizo, los porcentajes más altos del uso del castellano

corresponden a la ciudad (79%), al hospital (93%) y al mercado (81%); mientras que la lengua nativa casi no se utiliza. Estos espacios propenden a la castellanización aún más acelerada. Al relacionar la información anterior con los rangos de edad, la tendencia general es que el castellano tiene más presencia tanto en el mercado, como en el hospital y en la ciudad. Estos datos muestran la clara hegemonía del castellano en los ámbitos extra-comunales sin que incida en los resultados de la edad de los entrevistados.

En relación con el ámbito laboral, en un sentido general, el 22% de los hablantes habla Kichwa en su lugar de trabajo, el 53% en castellano y el 25% en las dos. Es sencillo asumir que la lengua que se habla en el trabajo depende del lugar en donde esta función se desarrolle. No obstante, los datos demuestran que la realidad es otra y que la tendencia es al uso del español durante las actividades laborales; pues, tanto en la casa como en la ciudad, el porcentaje de uso de la lengua hegemónica es el mismo (55,6%).

Ya que el español predomina en la mayoría de los espacios tanto étnicos como mestizos, el grado de vitalidad asignado para el caso de los ámbitos socio-comunicativos fue el de ámbitos decrecientes (3) ya que la lengua dominante empieza a penetrar incluso en el ambiente familiar.

Educación intercultural bilingüe en la población Kichwa-Karanki

Como bien señala Howard (2007), el modelo tradicional de la escuela genera presiones para todas las partes: alumnos, profesores y padres de familia. El utilizar la lengua materna del estudiante, desde los primeros años de educación básica, ha sido ampliamente reconocido por planificadores educativos, y esta es la base de los

programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), no solo en el Ecuador, sino en todos los países andinos. Si bien, los objetivos de la EIB plantean tomar en cuenta la diversidad cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades del Ecuador[25], al observar la realidad en las comunidades de las parroquias La Esperanza y Angochagua, estos objetivos no se cumplen a cabalidad.

En lo que respecta al papel que juega la educación formal en el mantenimiento de la lengua se encontró que, del total de los entrevistados, el 36% asistió a una escuela bilingüe, el otro 38% a una escuela hispana, mientras que el 26% restante no asistió a la escuela. Al correlacionar estos datos con la lengua en la que los entrevistados prefieren hablar fue interesante encontrar que la mayoría de la población escolarizada prefiere hablar castellano. Sin embargo, los que no tuvieron acceso a ningún tipo de educación formal dijeron en su totalidad que prefieren hablar Kichwa. Estos datos reflejan que en estos sectores el objetivo de la EIB de promover el uso de la lengua no se está cumpliendo en su totalidad. Esto no quiere decir que los entrevistados tengan una actitud negativa hacia este tipo de educación en sí. En general, la población de entrevistados, en su mayoría (72%), opina que el propósito de la EIB está bien o que es positivo; sin embargo, la falla está en su implementación. Como bien mencionan algunos de los entrevistados:

> Es bueno pero el nivel de educación actual es deprimente, los profesores no están capacitados (La Esperanza, MS 04.13).
>
> Se supone que deben estar controlados la calidad de educación, pero los niños que salen a los colegios de la escuela bilingüe no son fácilmente aceptados (Angochagua, MA 04.13).

---

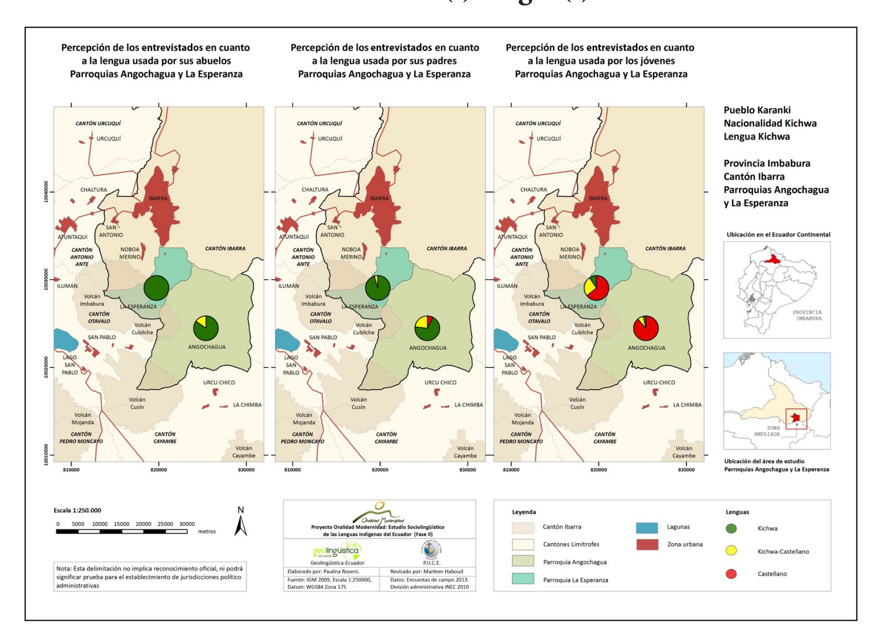
25 Ver educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/

Como consecuencia, los niños, las niñas y los jóvenes de las comunidades ya no asisten a escuelas bilingües (39%) y la mayoría prefiere ir a las escuelas que están ubicadas en las ciudades más cercanas (61%). En general, estos datos reflejan que los entrevistados no rechazan este tipo de educación, ni el aprendizaje del Kichwa, de modo que habría que aprovechar esta apertura al sistema educativo bilingüe y responder a las expectativas de la población para asegurar el éxito de la EIB y así tener resultados que en realidad aporten con el mantenimiento de las lenguas ancestrales en vez de fomentar su desaparición.

Percepción lingüística

También se tomó en cuenta la percepción de los participantes en cuanto a la situación lingüística en su comunidad y las estrategias necesarias para conservar el Kichwa. En general, la percepción que los entrevistados tienen en relación con el uso de la lengua vernácula en la comunidad es que la lengua que más se habla aún es el Kichwa (44%). El 41% dice que los habitantes de las comunidades utilizan las dos lenguas y tan solo el 15% es monolingüe castellano. Ahora bien, al separar la población en tres generaciones: abuelos, padres y jóvenes, la situación se asemeja a los resultados obtenidos en cuanto al uso. Los entrevistados perciben que el 94% de abuelos y el 85% de los padres todavía hablan mayoritariamente en Kichwa. Sin embargo, al analizar la lengua que se percibe que los más jóvenes usan, se cree que tan solo el 7% se comunicaría en Kichwa, mientras que el 74% lo haría en castellano. Por lo expuesto, podemos plantear que en las parroquias de La Esperanza y Angochagua ya se percibe el desuso de la lengua ancestral, sobre todo en las generaciones jóvenes (Mapa 3).

Mapa 3
Percepción lingüística de los entrevistados del uso de la(s) lengua(s)



Fuente: Narváez, 2015

Percepción de los entrevistados hacia el futuro del Kichwa

Ante esta realidad, la mayoría de entrevistados (33%) opina que una de las acciones que se debe tomar para evitar que la lengua vernácula muera es hablar en Kichwa a los niños y a los jóvenes. Esta forma de pensar coincide con Fishman (1991), quien recalca que el proceso de mantenimiento de una lengua requiere de un cambio social, no solo en los ámbitos educativos o comunitarios, sino más bien es necesario dar prioridad a la transmisión intergeneracional para que haya la posibilidad de detener el desplazamiento:

Es costumbre hablar en Kichwa, para no perder, las mamás y los papás conversar con los hijos (La Esperanza, MI 04.13).

Enseñar a los hijos desde la casa, hablar en Kichwa los que sabemos (Angochagua, AD 04.13).

Por otra parte, el 26% recalca la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe.

Crear fuentes de trabajo donde se hable Kichwa, escuelas bilingües avanzadas académicamente (Angochagua, MA 04.13).

Enseñar en las escuelas y siempre tome en cuenta esta lengua Kichwa (Angochagua, MC 04.13).

Sin embargo, sabemos que las instituciones educativas bilingües en este sector son castellanizadoras; por lo tanto, es necesario tomar en cuenta la apertura que los participantes tienen hacia la enseñanza de la lengua vernácula y así proponer políticas e iniciativas educativas que realmente sean positivas y efectivas para el mantenimiento de la cultura y la lengua.

Por otro lado, el 20% de entrevistados afirma que lo que se debe hacer para rescatar la lengua vernácula es simplemente hablarla, hecho que tampoco se da en las actividades diarias:

Deberíamos hablar todos el Kichwa sin miedo (La Esperanza, MT, 04.13).

Toca hablar en Kichwa mismo, a los wawas hacerles aprender, si no hablamos se van perdiendo, a veces ya no entienden, tendríamos nosotros que seguir hablando (Angochagua, MC, 04.2013).

Finalmente, el 23% restante de entrevistados propone otras opciones para poder mantener su lengua. Una de ellas es que se debe valorar la lengua para conservarla (8%), otros dicen que es la respon-

sabilidad de las autoridades (4%), y algunos proponen la realización de talleres y eventos en Kichwa para promover la lengua y la cultura. Al preguntar qué pasaría si el Kichwa se pierde, los participantes expresaron las siguientes opiniones:

> Se pierde la cultura Kichwa, tanto tiempo luchamos por tener igualdad de derechos como Kichwas y terminamos cediendo lo principal, la identidad[26], sería algo fatal (La Esperanza, JM 04.13).

> También se perdería la vestimenta tradicional, se pierde la identidad cultural no somos ni de allá ni de acá, nos quedamos sin identificación cultural (Angochagua, MA 04.13).

Frente a estas reflexiones, se debe tomar en cuenta la urgencia de dar espacio a las lenguas indígenas y a sus hablantes en contextos que no solo están adscritos a sus comunidades, es decir, en hospitales, mercados, publicidad, señalizaciones oficiales y no oficiales, medios de comunicación, etc. A pesar de que gran parte del esfuerzo para mantener una lengua viene desde las propias comunidades, el hecho de crear visibilidad y conocimiento de la situación de los pueblos y nacionalidades indígenas y sus lenguas, no solo dentro de su territorio, sino en espacios compartidos por indígenas y mestizos, es una responsabilidad tanto del Estado como de toda la sociedad ecuatoriana. Este reconocimiento es primordial para crear una nación realmente intercultural. Como bien señala Ayala Mora (s.f., p.14):

> La interculturalidad se construye mediante un esfuerzo expreso y permanente. Va mucho más allá de la coexistencia o el diálogo de culturas; es una relación sostenida entre ellas. Es una búsqueda expresa de superación de prejuicios, racismo, desigualdades, asimetrías que

26 Para un análisis más amplio de la identidad de los datos recopilados para este trabajo, ver Narváez (2014). Para un análisis exhaustivo sobre la relación lengua identidad entre el Kichwa y el pueblo Cañari, ver Enríquez (2015).

caracterizan a nuestro país, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes.

Por varios años se ha cultivado la idea de que el Ecuador es un país de blancos o blancomestizos, y este imaginario aún sigue bastante arraigado en nuestra sociedad (Ayala Mora, s.f.). Sin embargo, esta visión de la nación ecuatoriana uniforme no es una realidad. El Ecuador es heterogéneo, y por lo tanto esta diversidad cultural, geográfica y lingüística debe ser reconocida, respetada y promovida en todos los ámbitos socio-comunicativos posibles. De no ser así, situaciones de desplazamiento lingüístico, como el caso del Kichwa en este estudio, seguirán ocurriendo. Con estos datos cuanti-cualitativos obtenidos durante el trabajo y a partir de los parámetros de la UNESCO (2003), se constata que la lengua Kichwa entre el pueblo Karanki está en grave peligro.

Conclusiones

Con este estudio se determinó la vitalidad del Kichwa en el pueblo Karanki de las parroquias La Esperanza y Angochagua mediante un sondeo sociolingüístico georreferenciado. El punto de partida es el contacto lingüístico intenso que tiene el Kichwa de esta zona con el castellano. En relación con los objetivos propuestos para este estudio, y en base a los parámetros que propone la UNESCO, concluimos que la transmisión intergeneracional del Kichwa está muy afectada de modo que los niños ya no aprenden Kichwa como su lengua materna.

El uso de la lengua minorizada en los diferentes ámbitos comunicativos ha cambiado. Es decir, los padres empiezan a utilizar la lengua dominante en su trato cotidiano con los hijos y en el hogar. Así, mientras los padres son bilingües activos que entienden y lo hablan (o saben hablar, aunque no sea su preferencia), los niños pasan a ser bilingües pasivos que entienden, pero no hablan la lengua indígena.

En cuanto a la educación, en general, las escuelas son entidades castellanizantes y por lo tanto el aprendizaje de la lectura y la escritura en Kichwa no forma parte de los programas escolares. La mayoría de los niños y jóvenes no asisten a las escuelas interculturales bilingües, por lo tanto, no aprenden la lengua vernácula en la escuela, sino castellano y otras lenguas extranjeras de más prestigio. Por estas razones se asignó el Grado 2 de la escala de vitalidad de UNESCO.

En conclusión, la lengua Kichwa entre el pueblo Karanki está en grave peligro, razón por la que el proyecto Oralidad Modernidad junto con varios participantes del pueblo Karanki han continuado su labor en proyectos que fomentan el uso, la valoración y la visibilidad del Kichwa y de sus hablantes. El mantenimiento de una lengua también envuelve conocimientos ancestrales relacionados con la ecología y el medio ambiente. En la actualidad, esto es una preocupación latente, y como bien sabemos las comunidades y pueblos indígenas son, en nuestro país, los principales protectores y transmisores de conocimientos que tienen que ver con el cuidado de la naturaleza como son las formas de cultivo responsable y sostenible, el uso equilibrado de recursos naturales, así como la utilización de plantas medicinales endémicas de cada región del país (Auz, 2018; Sobrevila, 2008). Por lo tanto, Haboud (este volumen) ha estado trabajando en conjunto con varias comunidades de este estudio en la elaboración de léxicos bilingües de plantas medicinales y nativas de esta región.

Al visualizar las reflexiones y los progresos alcanzados en estas comunidades en los últimos años, queda claro que la documentación activa es una metodología que garantiza, si es bien implementada, que los hablantes sean los protagonistas y voceros de su realidad. Las necesidades de cada comunidad, así como soluciones precisas en torno al mantenimiento y revitalización lingüística y cultural deben ser expresadas desde las mismas localidades. Asimismo, es necesario

que todos estos esfuerzos en conjunto, avances y experiencias se socialicen, no solo dentro del ambiente académico o tan solo dentro de las comunidades de estudio, sino a nivel nacional y global. De esta manera se puede seguir luchando por que los pueblos indígenas, sus lenguas y sus saberes, que han sido invisibilizados y discriminados por tantos años, obtengan el respeto y el reconocimiento que merecen al ser indispensables para la humanidad.

Referencias bibliográficas

Almeida, I., Arrobo Rodas, N., & Ojeda Segovia, L. (2005). *Autonomía indígena: frente al Estado Nación y a la globalización neoliberal.* Quito: Abya-Yala.

Appel, R, & Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas.* Barcelona: Ariel.

Auz, J. (2018). Legal empowerment allows indigenous Ecuadoreans to fight multinationals. *Open Global Rights.*

Ayala Mora, E. (s.f). *Interculturalidad en el Ecuador.* Quito: Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/380/File/Interculturalidad%20en%20el%20Ecuador.pdf

Bouchard, E. (1982). *Attitudes Towards Language Variation.* London: Edward Arnold.

Calaforra, G. *Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística.* Recuperado de: http://www.uv.es/calaforr/CursColonia.pdf.

CONAIE (2014). *Karankis.* Recuperado de: https://conaie.org/2014/07/19/karankis/

Constitución de la República del Ecuador (2008). Recuperado de: http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

Chisaguano, S. (2006). *La población indígena la población indígena del Ecuador.* Análisis de estadísticas socio-demográficas. Quito: Talleres gráficos del INEC.

Costales, A., & Costales, D. (2002). *Huambracuna. La epopeya de Yahuarcocha.* Quito: Ediciones Abya-Yala.

Enríquez, P. (2015). El rol de la lengua Kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañar. (Disertación de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito, Ecuador). Recuperado de: http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/9668

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word, 15*, 325-340.

Fishman, J. (1991). Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. *Multilingual Matters, 76.*

García de Ceretto, J., & Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: Teorías Métodos, técnicas e instrumentos*. Ediciones Homo Sapiens.

Giménez, G. (1999). *Territorio, cultura e identidades: la región socio-cultural*. Colima.

Gleich, U. (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural*. Eschborn: GTZ.

Haboud, M. (1998). Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos. Quito: Ediciones Abya-Yala.

_____ (2003). ¿Interculturalidad, balance, o sordera visual? En Gugenberger, E. (Ed.), *Comunicación intercultural en América Latina: ¿Del conflicto al diálogo?* Frankfurt am Main et al.: PeterLang.

_____ (2004). El español y las lenguas indígenas en el Ecuador hoy. En *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Rosario: Centro Virtual Cervantes.

_____ *Proyecto Oralidad Modernidad* (Informes 2009, 2010, 2011, 2012). Quito: PUCE (sin publicar) (www.oralidadmodernidad.org)

_____ (2014). *Vulnerabilidad lingüística en Ecuador: la lengua awapit*. En Zajicová, L. y Zámec, R. (Eds), *Lengua y política en América Latina: perspectivas actuales* (pp. 119-147). Olomouc: Palacký University, República Checa.

_____ (2018). Documentación activa con, desde y para los hablantes de lenguas amenazadas. En Valiente Catter, T., Störl, K. y Gugenberger, E. (Eds.), *La reciprocidad entre lengua y cultura en las sociedades andinas. Estudios de romanística, lingüística y antropología americana* (pp. 37-50). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Haboud, M., & King, K. (2007). Ecuadorian Indigenous Language and Education Policy and Practice: Recent Challenges and Advances. En Bauldauf, R. y Kaplan, R. (Eds.), *Language Planning and Policy. Latin America* (pp. 105-114). Ecuador, México, Paraguay, Clevedon: Multilingual matters.

Haboud, M., & de la Vega, E. (2008). El español en América: Ecuador. En Palacios, A. (Coord.), *El español en América: Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (pp. 161-185). Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Haboud, M., & Ostler, N. (Eds.) (2011). *Voices and Images of Endangered. Languages*. Bath: Ediciones Lulu.

Haboud, M., & Toapanta, J. (2014). *Voces e imágenes: Lenguas indígenas del Ecuador*. Quito: PUCE.

Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

INEC (2010). *VII censo de población y VI de vivienda 2010*. Recuperado de: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-2010/.

King, K. A., & Haboud, M. (2002). Language Planning and Policy in Ecuador. *Language Planning and Policy in Latin America*, *3*(4), 359-424. https://doi.org/10.1080/14664200208668046

Narváez, D. (2014). *Estudio sociolingüístico georeferenciado del kichwa de Imbabura: el caso del pueblo karanki en las parroquias de la Esperanza y Angochahua del cantón Ibarra* (Disertación de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito, Ecuador). Recuperado de: http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/8236

Puma, C. (2017). *Propuesta metodológica para la documentación activa en la comunidad de Chirihuasi.* (Disertación de Licenciatura). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de: http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/13858/ (sin publicar)

Rhoades, E. (2006). *Desarrollo con identidad: comunidad, cultura, y sustentabilidad en los Andes.* Quito: Abya-Yala.

Shiloh, A., & Campbell, C. (2006). Incursión, fragmentación y Tradición. La ecología histórica de la zona andina de Cotacachi. En Rhoades, R. (Ed.), *Desarrollo con identidad. Comunidad, cultura, y sustentabilidad en los Andes* (pp. 59-82). Quito: Abya-Yala.

Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua: lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba.* Plural editors.

Sobrevila, C. (2008). *The Role of Indigenous Peoples in Biodiversity Conservation: The Natural but Often Forgotten Partners.* Washington: The World Bank.

UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas.* Paris: UNESCO.

____ (2009). *World Atlas of Endangered Languages.* Paris: UNESCO.

UNICEF (2009). *Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina.* Cochabamba: FUNPROEIB.

Valiente, T. (1993). *Didáctica del quichua como lengua materna.* Quito: Abya-Yala.

Anexos

Anexo 1

Tabla 8.1
Transmisión intergeneracional de la lengua

Grado de vitalidad	Grado	Población de hablantes
No corre peligro	5	Todas las generaciones hablan la lengua. No se ha interrumpido la transmisión de esta entre generaciones.
Vulnerable	4	La lengua es utilizada por algunos niños en todos los ámbitos, y por todos los niños en ámbitos restringidos.
Claramente en peligro	3	Los niños ya no aprenden la lengua como lengua materna. La lengua es utilizada por la generación parental para arriba.
Seriamente en peligro	2	Sólo la generación de los abuelos habla la lengua. La generación de los padres a veces todavía entiende la lengua pero no la utiliza para dirigirse a sus hijos.
En situación crítica	1	Los ancianos sólo recuerdan parte de su lengua y no la utilizan de modo permanente, ya que sólo quedan pocas personas con las que hablar en ella.
Extinta	0	Ya no queda nadie que pueda hablar ni recordar la lengua.

Fuente: Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas (UNESCO, 2003, p. 7).

Tabla 8.2
Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua

Grado de vitalidad	Grado	Ámbitos y funciones
Uso universal	5	La lengua del grupo etnolingüístico es la lengua de la interacción, la identidad, el pensamiento, la creatividad y el entretenimiento.
Paridad plurilingüe	4	Una o más lenguas dominantes son las primariamente empleadas en la mayoría de ámbitos oficiales. Sin embargo, la lengua del grupo etnolingüístico puede seguir siendo esencial en varios ámbitos públicos.
Ámbitos decrecientes	3	Los padres empiezan a utilizar la lengua dominante en su trato cotidiano con los hijos en el hogar, y los niños pasan a ser bilingües pasivos. Los padres y mayores tienden a ser bilingües activos: entienden y hablan las dos.
Ámbitos limitados	2	Muchos entienden la lengua, pero no la saben a hablar.
Ámbitos muy limitados	1	La lengua no dominante se utiliza en ámbitos muy restringidos por muy pocos miembros de la comunidad.
Extinta	0	La lengua no se utiliza en ningún ámbito para ninguna función.

Fuente: Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas (UNESCO, 2003, pp. 8-9)

Entre el 'último hablante' y el Estado: el caso de la lengua amazónica taushiro (Perú)[1]

Agustín Panizo[2]
Gerardo García[3]
Rosaleen Howard[4]

Resumen
El presente artículo reflexiona sobre el papel del Estado en los procesos de revitalización lingüística a partir de la experiencia peruana de documentación de la lengua taushiro. Sobre esto, Evans (2010) resalta la importancia de la existencia de "abogados" externos a una comunidad de hablantes de una lengua amenazada que puedan ayudar a la comunidad en el proceso de revitalización de su lengua. Este artículo tiene como principales objetivos, por un lado, presentar la metodología de los proyectos de documentación lingüística del Ministerio de Cultura del Perú y, por otro lado, identificar los beneficios que puede representar para los hablantes la intervención gubernamental en los procesos de revitalización lingüística en contraste con proyectos emprendidos por otro tipo de actores. El estudio es de naturaleza descriptiva, basada en los datos recopilados mediante el trabajo de campo lingüístico y sociocultural llevado a cabo por lingüistas-funcionarios del Ministerio de Cultura. Asimismo, contextualiza el caso de la lengua taushiro con referencia a la literatura secundaria pertinente. Una de las conclusiones más relevantes del estudio es que una intervención gubernamental en los procesos de revitalización lingüística puede, como sucedió en el caso descrito, garantizar beneficios materiales para la comunidad de hablantes de la lengua en peligro, así como ampliar el abordaje del trabajo de documentación tantas veces restringido al lingüístico a un acercamiento además social y cultural.

En este documento ofrecemos una reflexión sobre el rol que puede jugar el Estado, dadas las condiciones institucionales que se prestan a ello, en los procesos de revitalización lingüística de las lenguas indí-

---

1 Un agradecimiento a Mercedes Mere Chávez (Universidad Nacional Federico Villarreal) por la revisión del manuscrito para la mejora en la presentación de los cuadros y gráficos.
2 Pontificia Universidad Católica del Perú y Wikitongues.
3 Ministerio de Cultura del Perú y Universidad Nacional Federico Villarreal.
4 Newcastle University, Reino Unido.

genas amenazadas de América Latina a partir de la experiencia con la lengua indígena taushiro de la Amazonía peruana (de familia aislada)[5].

Como bien señala Hinton (2011), el término "revitalización" se aplica de manera muy generalizada para designar escenarios que habría que distinguir, como el "reclamo" y el "resurgimiento" de una lengua, en los casos en los que quedan pocos o ningún hablante activo. Asimismo, con respecto a la terminología que se maneja actualmente, en lugar de lenguas "muertas" o "desaparecidas" convendría hablar de lenguas "dormidas" o "recordadas" cuando la lengua ya no tiene comunidad de hablantes. De este modo, dadas las condiciones apropiadas, el "despertar" de la lengua quedaría como una posibilidad.

Para que este despertar ocurra, como ha sido el caso de la lengua celta *cornish* (o córnico) en el Reino Unido (Grenoble & Whaley, 2006, pp. 45-48) y el muy conocido caso del hebreo en Israel, entre otros, por un lado, se necesita una profunda motivación social, cultural o política que viene de parte de un grupo de hablantes, o de hablantes potenciales, que se encarguen de hacer vivir la lengua, aunque sea para ciertas funciones limitadas. Se requiere de una agencia 'egocéntrica' por así decirlo, una voluntad propia de parte del hablante, para que la lengua se despierte.

En el caso de las lenguas amerindias, su pérdida a través de los siglos se debe a una historia de colonización violenta, de violencia simbólica, y de "muerte silenciosa" en las palabras de Adelaar (1999). Estas circunstancias explican por qué, en el presente, la sola

5 El Perú es el tercer país con mayor cantidad de lenguas indígenas de Suramérica (después de Brasil y Colombia) ya que cuenta con 48 lenguas indígenas actualmente identificadas oficialmente. Para más detalle se puede ver Mapa Etnolingüístico del Perú (Decreto Supremo N° 011-2018-MINEDU) y, en amplitud, los anexos del trabajo de Luna y Sánchez (2019).

voluntad de un hablante de hablar su lengua rara vez será suficiente para sobreponerse al peso de la historia, para "darle paso atrás al desplazamiento lingüístico" en la formulación de Fishman (1991, 2000). Estamos viendo hoy en día cómo el revivir de las lenguas minorizadas muchas veces es producto, por lo menos en sus etapas iniciales, de una interacción y una colaboración entre algún aliado exterior a la comunidad de hablantes, y los hablantes mismos. Tal aliado puede ser un misionero, académico, miembro de una ONG, agente del Estado, o algún individuo cuya identidad combina más de uno de estos papeles. La importancia de estos "abogados" por la documentación lingüística, y revitalización en los casos factibles, es un tema tocado por Evans (2010, pp. 206-210), por ejemplo.

En la propuesta para esta presentación, los convocantes nos propusieron el reto de buscar la forma idónea de ejercer una documentación activa o participativa[6], en toda la amplitud de este concepto, a favor de las lenguas en peligro de desaparición en América Latina. Entre las preguntas que nos hicieron figuraban: (i) ¿Cómo evitar las infranqueables brechas que se dan entre los niveles macro y micro? y (ii) ¿Cómo pasar exitosamente de las políticas a la implementación?

Como para confirmar las dificultades que subyacen a estas preguntas, en el libro *Indigenous Language Revitalization in the Americas* (Coronel-Molina & McCarty, 2016), Gustafson et al. observan que, en términos generales, y a pesar de los cambios en la política oficial de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística que ha habido en la región latinoamericana en las últimas décadas, 'el Estado

6 Se conoce como documentación participativa aquella en la que el propio pueblo indígena participa de manera activa en el proceso de documentación de su lengua. Un gran difusor de esta corriente es el lingüista mexicano José Flores Farfán, quien coordinó la traducción al castellano del libro *Bases de la documentación lingüística* (Haviland & Flores, 2011).

sigue socavando las condiciones materiales para que haya autodeterminación lingüística y social entre el sector indígena' (Gustafson et al., 2016, p. 35, traducción nuestra) y que, dada esta situación, 'los esfuerzos más prometedores para una política de revitalización surgen de los movimientos de base y de las redes translocales' (Gustafson et al., 2016, p. 35, traducción nuestra).

A continuación, presentamos nuestro estudio de caso que enfoca el papel del Estado en un país multilingüe como es el Perú en los esfuerzos por documentar y apoyar la reclamación de una lengua indígena en situación crítica a partir de un marco normativo presente (la Ley n.° 29735, Ley de lenguas indígenas u originarias[7], el reglamento de la Ley n.° 29735 y la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad). El Ministerio de Cultura del Perú emprendió, por primera vez en el año 2017, un trabajo de documentación lingüística de dos lenguas en situación crítica: la lengua taushiro, que como ya se ha indicado es de familia aislada, y la lengua resígaro, de la familia lingüística Arawak. El trabajo fue sistematizado y presentado a inicios de 2018. Para los fines de este estudio, por estar la sistematización de los datos sobre resígaro todavía en progreso, daremos algunos detalles del caso de esta lengua y examinaremos el caso de taushiro de manera más profundizada.

La categoría de "situación crítica" corresponde al extremo negativo de la escala de vitalidad de las lenguas, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro elaborado en base al Reglamento de

7 La Ley n.° 29735 fue aprobada el 2011 y tiene por objeto "precisar el alcance de los derechos y garantías individuales y colectivas que, en materia lingüística, se establecen en el artículo 48 de la Constitución Política del Perú" (artículo 1, numeral 1.1. de la Ley n.° 29735).

la Ley n.° 29735[8] y al documento de la UNESCO (2003) sobre vitalidad lingüística:

Cuadro 1
Escala de vitalidad de las lenguas indígenas u originarias en el Perú

n.°	Categoría	Descripción
1	Lengua a salvo o vital	La lengua es hablada por todas las generaciones en todos los ámbitos de uso y su transmisión de una generación a otra es continua.
2	Lengua vulnerable	La mayoría de niños y niñas habla la lengua, pero su uso puede estar restringido a determinados ámbitos (por ejemplo, al hogar familiar).
3	Lengua en peligro	La lengua es hablada por la generación de los padres, madres, abuelas o abuelos, pero en ámbitos restringidos. Los niños y niñas no adquieren la lengua en sus familias como lengua materna.
4	Lengua seriamente en peligro	Solamente los abuelos, abuelas y las personas de las generaciones mayores hablan la lengua, en ámbitos restringidos. Los padres y madres, si bien pueden comprenderla, no la hablan entre sí, ni tampoco con sus hijos.
5	Lengua en situación crítica	Muy pocos hablantes se comunican en esta lengua. Generalmente, la generación de los bisabuelos.
6	Lengua extinta	Es aquella lengua de la que no quedan hablantes.

Fuente: UNESCO (2003, pp. 6-8).

8 Esta clasificación es oficial en el Perú tras su inclusión en el Decreto Supremo n.° 004-2016-MC que aprueba el Reglamento de la Ley n.° 29735. Para su elaboración, se trabajó sobre la base de la clasificación presentada en UNESCO (2003).

Actualmente, el Perú cuenta con un grupo de lenguas indígenas en situación crítica, mayoritariamente lenguas amazónicas:

Cuadro 2
Lenguas originarias peruanas en situación crítica

Familia lingüística	Lengua	Ubicación	Hablantes
tupí-guaraní	omagua	Loreto	2
arawak	chamicuro	Loreto	9 (1 hablante fluido)
	resígaro	Loreto	3 (1 hablante fluido)
	Iñapari	Madre de Dios	5 (4 hablantes fluidos)
muniche	munichi	San Martín (Yurimaguas)	1
aislada	taushiro	Loreto	5 (1 hablante fluido)
pano	iskonawa	Ucayali	4

Fuente: Adaptación de los autores a partir del *Documento Nacional de Lenguas Originarias* (MINEDU, 2013).

La lengua taushiro cuenta con un único hablante fluido identificado, el señor Amadeo García García, que en su lengua fue llamado por sus semejantes como *O'kwaɲuka* ('hermano menor'). El señor García tiene 69 años, nació el 30 de octubre de 1950 y reside actualmente en el Centro Poblado de Intuto, la capital del distrito de El Tigre en la provincia de Loreto y departamento del mismo nombre, en la selva nororiental del Perú. En el caso de la lengua resígaro, aunque se pensaba que quedaba un único hablante, el señor Pablo Andrade Ocagane, durante el trabajo de documentación realizado con él, nos informó de otros dos hablantes de la lengua, con los cuales, sin embargo, no se mantiene contacto continuo. Se trata de dos

familiares de Pablo Andrade, una señora y su hijo, hoy residentes en Bogotá y en Pucallpa, respectivamente[9].

El trabajo con las lenguas taushiro y resígaro fue emprendido en un contexto de emergencia debido al avanzado proceso de desaparición de estas lenguas. En efecto, desde hace algún tiempo, distintos reportajes periodísticos habían dado cuenta de que la lengua taushiro solo era hablada por Amadeo García, a quien, de forma un tanto sensacionalista, se había llamado el "último taushiro". Un artículo del diario *New York Times* recoge mucha información sobre Amadeo García (Casey, 2017), con un sesgo periodístico reflejado en el uso de esta denominación. Desde el Ministerio de Cultura no se comparte esta calificación, como queda claro en esta observación:

> Tras esta intervención [de documentación lingüística] se han podido romper mitos como el decir que Amadeo García es 'el último Taushiro'. Por el contrario, se ha podido identificar a un grupo de personas que se consideran pertenecientes al pueblo Taushiro […] (Ministerio de Cultura, 2018, p. 15).

La cierta notoriedad de Amadeo García que fomentaban los reportajes periodísticos lo había puesto en una situación de vulnerabilidad que le trajo no pocos problemas, tras los cuales su historia cayó un tanto en el olvido y la desatención. Sin embargo, a fines del 2016, el Ministerio recibió en Lima la visita de dos personas que conocían a don Amadeo García y que manifestaron su preocupación por su situación, a la vez que instaron al Ministerio a emprender un trabajo de recuperación de la lengua con Amadeo[10]. Ambos ayuda-

9 Posteriormente, en una visita de 2019, el señor Pablo Andrade nos presentó a cuatro personas consideradas hablantes de resígaro, con lo que se alcanza el número de cinco hablantes, incluido él, en distinto grado de fluidez.

10 Una de estas personas fue el docente retirado Fidel Aquituari, una persona cercana a don Amadeo y residente de Intuto, quien ha sido un importante apoyo

ron a establecer el contacto con él y a programar el trabajo de atención a él y a su lengua.

En el caso de la lengua resígaro, en diciembre de 2016, se supo a través de reportes venidos de la comunidad de Nueva Esperanza, en la zona de Pebas, en la cuenca del río Amazonas, del cruento asesinato de una mujer, Rosa Andrade Ocagane, de quien se afirmaba que era la última hablante de la lengua resígaro (Rivadeneyra, 2016). Esto encendió las alertas y la noticia incluso trascendió las fronteras del país. En una de las notas periodísticas aparecidas en el diario *El País* de España tras la muerte de Rosa Andrade, el Ministerio de Cultura informó que justamente había establecido poco antes contacto con Rosa y con su hermano Pablo Andrade Ocagane para trabajar en la documentación de su lengua, y manifestó su compromiso de continuar con su propósito y llevar a cabo el proyecto de la mano del señor Pablo (Fowks, 2016).

Figura 1
Amadeo García, hablante de la lengua taushiro



Fotografía: Lee Bendezú (Ministerio de Cultura del Perú).

---

en el trabajo posterior.



Figura 2
Pablo Andrade, hablante de la lengua resígaro



Fotografía: Lee Bendezú (Ministerio de Cultura del Perú).

Ambos proyectos de documentación se realizaron el 2017[11]. En el documento de sistematización de este trabajo, el Ministerio de Cultura del Perú propone su metodología basada en cuatro fases: (1) diagnóstico, (2) documentación de la lengua y la cultura, (3) acopio y procesamiento de la información y (4) devolución al pueblo indígena y difusión. El propósito de la institución es aplicar la metodología en la atención a otras cinco lenguas que entran en la categoría de situación crítica: omagua, chamicuro, iñapari, munichi e iskonawa (Ministerio de Cultura, 2018).

11 Ambos procesos de documentación fueron coordinados por el lingüista Gerardo García Chinchay, especialista de la Dirección de Lenguas Indígenas y co-autor del presente estudio. Los lingüistas encargados de las tareas de campo, procesamiento y análisis de los datos fueron Solaens Vilela, para el taushiro, y Lee Bendezú, para el resígaro.

De acuerdo con las pautas establecidas por el Ministerio, en la etapa de diagnóstico, 'se hace una revisión bibliográfica que concluye en un estado de la cuestión de la lengua en situación crítica', luego de lo cual 'se identifica al hablante o hablantes fluidos de la lengua', tras una evaluación que considera tanto competencia lingüística como 'las condiciones de vida en las que se encuentra el hablante'. Aquí se encuentra una primera característica distintiva del quehacer de esta entidad estatal, que busca primero garantizar las 'condiciones de vida y salud' del colaborador y 'crear una red de aliados para el trabajo con el pueblo indígena'. El trabajo con el hablante exige un acuerdo en el que 'se establecen las condiciones de la colaboración y se garantiza su participación a través del desarrollo de todo el proyecto' (Ministerio de Cultura, 2018, p. 6).

Figura 3
Sesión de documentación con Amadeo García en Iquitos, 2017



Fotografía: Lee Bendezú (Ministerio de Cultura del Perú).

La segunda etapa, consistente en la documentación cultural y lingüística, es emprendida por un equipo técnico compuesto al menos de un lingüista, un antropólogo y un comunicador audiovisual. Este equipo profundiza en la revisión bibliográfica sobre la lengua y la cultura, para luego entrar a la labor de campo propiamente dicha, en la que se trabaja con el hablante y otros miembros de su pueblo, registrando información para la construcción de una base de datos tanto fonético-lexicales como discursivos: relatos sobre la vida cotidiana del hablante, sus prácticas culturales y actividades productivas, historia de vida, así como la tradición oral de su pueblo, que incluye narraciones y descripciones sobre su visión del mundo, su arte tradicional, sus prácticas alimentarias, y otro tipo de información (Ministerio de Cultura, 2018, pp. 6-7).

En este proceso, se siguen los protocolos del Ministerio de Cultura para el relacionamiento con pueblos indígenas que 'garanticen el respeto a sus conocimientos tradicionales y a sus prácticas culturales', un elemento que es enfatizado por los funcionarios[12].

La tercera etapa es el acopio y el procesamiento de la información, que incluye un trabajo de campo y de gabinete. El resultado es una cantidad creciente de archivos procesados que son almacenados física y digitalmente en el Ministerio de Cultura, y que luego pasarán a formar parte del Archivo Nacional de Lenguas Indígenas del Perú, repositorio previsto en la normativa nacional que incluirá, entre otras, la siguiente información:

---

12 Estos protocolos hacen referencia a ciertas pautas que deben seguirse al momento de ingresar a trabajar en una comunidad o pueblo indígena, como la necesidad de entrar con alguna autorización oficial, de solicitar permiso expreso de la autoridad indígena local, de informar adecuadamente sobre las actividades a realizar, entre otras pautas que deben seguirse obligatoriamente, tratándose de acciones en representación del Estado.

- Bibliografía recopilada
- Lista de Swadesh
- Grabaciones en audio y video del hablante y su entorno
- Transcripciones de los archivos de audio y video en lengua indígena
- Traducciones de los archivos al castellano
- Registro fotográfico
- Datos de contacto de investigadores
- Memoria documentada del proceso (Ministerio de Cultura, 2018, p. 7).

Figura 4
Pablo Andrade (hablante de resígaro) entrevistando a César Capino en Pebas, Loreto



Fotografía: Lee Bendezú (Ministerio de Cultura del Perú).

La cuarta etapa consiste en la devolución al pueblo indígena y difusión. El primer elemento 'busca el retorno de la información sobre la lengua, así como la experiencia de documentación a fin de que los integrantes del pueblo indígena tomen conciencia sobre el estado de

su lengua, se apropien del proceso y sus resultados y se involucren en iniciativas de para su recuperación o difusión'. Por su parte, el segundo se propone 'informar a la sociedad en su conjunto sobre la existencia de la lengua, el pueblo indígena poseedor de ella, su historia, las razones que la han puesto en riesgo, así como informar sobre los derechos lingüísticos y promover su valoración' (Ministerio de Cultura, 2018, p. 8).

Como acciones de difusión, el Ministerio menciona las siguientes:

- El desarrollo de una Plataforma web que reúne los resultados públicos y materiales audiovisuales de los procesos desarrollados.
- El diseño e implementación de aplicaciones móviles para el conocimiento de las lenguas indígenas que contienen frases y palabras de la lengua tanto escritas como en audio, en un menú sencillo que permita a niños y jóvenes un primer acercamiento a la lengua y la cultura de muchos pueblos indígenas peruanos.
- La producción de documentales en los que se da voz a los hablantes de las lenguas indígenas a fin de mostrar la lengua en riesgo, así como la cultura del pueblo indígena poseedor de la lengua.
- El desarrollo de publicaciones, folletos, material de divulgación (Ministerio de Cultura, 2018, p. 8).

Ahora bien, el Ministerio de Cultura peruano ha desarrollado esta metodología, como dijimos, a partir de un trabajo piloto con dos primeras lenguas en situación crítica: taushiro y resígaro. Sin embargo, el documento publicado con la sistematización ofrece únicamente como ejemplo el trabajo con la lengua taushiro.

El trabajo de revisión bibliográfica se compone en gran parte de los materiales reunidos y elaborados por la lingüista Neftalí Ali-

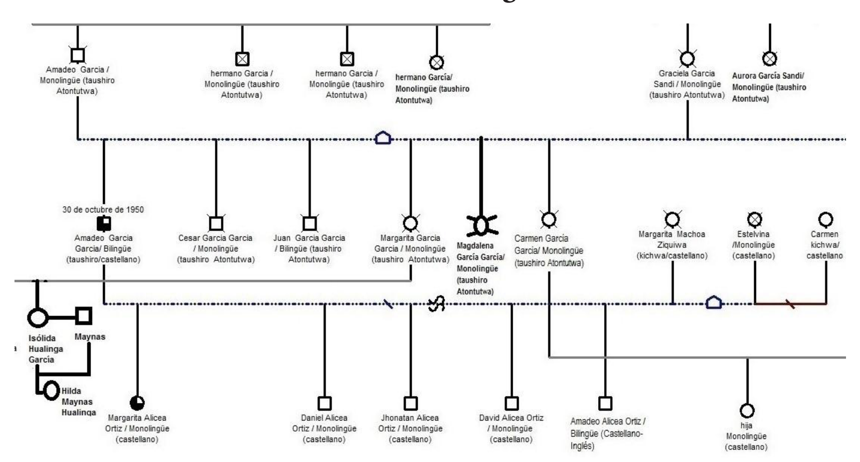
cea Ortiz en los años 70 del siglo XX (Ministerio de Cultura, 2018, p. 9). De hecho, la relación histórica de los hablantes de la lengua taushiro con Alicea tuvo repercusiones críticas para su supervivencia como lengua viva. Alicea, natural de Puerto Rico, llegó al Perú a realizar investigaciones sobre el pueblo Taushiro y su lengua a inicios de los años 70. Fue enviada por el Instituto Lingüístico de Verano, entidad norteamericana que tiene el propósito de estudiar las lenguas originarias, muchas veces antes desconocidas por la comunidad científica, con el fin de evangelizar en su propia lengua a los pueblos indígenas de distintas partes del mundo. Esta institución ha sido criticada (Stoll, 1984) por los distintos efectos que su presencia ha tenido entre los pueblos indígenas. De hecho, el caso de Alicea va más allá de un simple contacto evangelizador y de investigación lingüística, pues en determinado momento ella decide tomar en adopción a los hijos de Amadeo García, el hablante taushiro con el que trabajaba, y llevarlos a vivir con ella a Puerto Rico (Casey, 2017). Si bien Amadeo sigue en contacto con sus hijos, ellos, ahora de adultos y lejos del medio ambiente de su uso, no hablan taushiro.

Una característica distintiva del trabajo lingüístico comandado por el Ministerio se presenta en este propósito de la fase diagnóstico: el trabajo de mejoramiento de las condiciones de vida del hablante de taushiro antes de iniciar el trabajo con él:

> […] se consideró que Amadeo García requería alcanzar condiciones básicas antes de emprender el proyecto. Debido a esto, desde el Ministerio de Cultura se realizaron las coordinaciones para inscribirlo en el Seguro Integral de Salud (SIS), un organismo estatal que brinda aseguramiento público en salud, principalmente a poblaciones vulnerables y en el Programa Pensión 65, que entrega una subvención económica a adultos mayores que superan los 65 años de edad y que viven en extrema pobreza. Además, se hicieron mejoras a su vivienda y se la dotó de energía eléctrica en coordinación con el gobierno local (Ministerio de Cultura, 2018, p. 9).

En la fase de documentación de la lengua y la cultura, se trabajó con el hablante y con la comunidad y se diseñaron e implementaron los instrumentos de recojo de información, así como los protocolos de relacionamiento con la comunidad. Uno de los productos interesantes de esta etapa es el árbol genealógico que se logró elaborar, reconstruyendo las relaciones de parentesco de Amadeo García con los únicos dos clanes taushiro que se mantienen hoy: *Atontu'tua* y *Einontu'tua*. En dicho árbol se categoriza a cada miembro según su competencia en la lengua: si la hablaba o no, a partir de la información dada por el propio Amadeo o reportada por investigadores que se ocuparon antes del tema.

Figura 5
Árbol genealógico parcial de Amadeo García García, hablante fluido de la lengua taushiro



Fuente: elaboración del equipo de documentación de la lengua taushiro del Ministerio de Cultura del Perú.

El árbol genealógico permite ubicar a Amadeo en relación con sus parientes de ambos clanes *Atontu'tua* y *Einontu'tua* que conformaban en un pasado el pueblo Taushiro. Amadeo aparece como único hablante fluido de la lengua, mientras que los otros cuatro "ha-

blantes" poseen una competencia limitada de la lengua, entienden poco, y hablan poquísimas palabras con las que no logran sostener ni un breve-diálogo con él.

En la etapa posterior, acopio y procesamiento de la información, se procesó y organizó la información recogida. En el siguiente cuadro se reúne los resultados del proceso de documentación de la lengua taushiro tras el trabajo con Amadeo García.

Cuadro 3
Resultados del trabajo de documentación de la lengua taushiro

Producto	Conteo	Observación
Banco fonético-léxico	1520 palabras	Se clasificó los audios por campos semánticos con sus respectivas categorías, están cortados y transcritos.
Elaboración de App resígaro	246 palabras	Excel de palabras usadas para la elaboración del app. Audios cortados de palabra por palabra para el app.
Canciones	4	Están en audio y algunas en video. Transcritas y traducidas.
Cuentos y narraciones	45	Están en audio y/o en video Están transcritos, no poseen traducción de palabra por palabra sino más bien de las frases y la versión en español de los cuentos.
Historia de vida	1 árbol genealógico 1 historia taushiro	15 entrevistas en audio (si están transcrito) 14 entrevistas en videos que son parte de la ideología taushiro La historia ha sido repartida en base a los recuerdos del hablante fluido y las entrevistas a sus familiares así como amistades.

Videos de Ideología Taushiro	28	Estos son videos de ideología en donde también hay datos que se han utilizado para armar la historia
Fotos	355	Las fotos que se repiten se han eliminado en la clasificación de fotos por lugar y se encontrarán todas (incluyendo las de baja resolución).
Videos de narraciones taushiro	69	Los videos están clasificados en ideología, en cuentos, narraciones y otros.

Fuente: Ministerio de Cultura (2018, p. 13)

Dada la naturaleza pública de este trabajo, es importante destacar que el Ministerio señala que 'toda la información recogida en la etapa de documentación es almacenada en soportes físicos en los archivos del Ministerio de Cultura, así como en un repositorio digital. Los archivos digitales de la lengua taushiro pasarán a formar parte del Archivo Nacional de Lenguas Indígenas en Situación Crítica' (Ministerio de Cultura, 2018, p. 13).

Finalmente, en la fase de Devolución y difusión 'se informa al pueblo indígena poseedor de la lengua del proceso desarrollado, así como de los avances realizados en su documentación' (Ministerio de Cultura, 2018, p. 14). Para esto, el equipo del Ministerio realizó actividades de devolución en las que participaron el propio Amadeo, su familia, los otros taushiro y miembros de la comunidad, así como autoridades de Intuto. En la actividad central, incluso, se logró una conexión por internet para la conversación de Amadeo con algunos de sus hijos residentes en Puerto Rico. Además, el Ministerio desarrolló dos productos interesantes: una aplicación móvil[13] llama-

13 Esta aplicación móvil fue elaborada por el Ministerio de Cultura en cooperación técnica con el Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), en el

da 'Ivá', que contiene alrededor de dos centenares de palabras o expresiones en taushiro que uno puede oír en la voz de Amadeo, para difundir el conocimiento de la lengua entre niños y jóvenes, principalmente, y un video documental de once minutos titulado 'Ucuañuca. La voz de los Taushiro'[14].

Figura 6
Ivá: Aplicativo para teléfonos móviles[15]





marco de su proyecto Adaptación e Investigación en Sistemas de Información sobre Biodiversidad, Ambiente, Biocomercio y Biotecnología. La aplicación fue coordinada y asesorada técnicamente por el ingeniero Franz Chuje.

14 Este documental fue presentado en Lima en febrero de 2018 y en Iquitos, esta vez con la presencia de Amadeo, tres meses después. Se puede ver en línea en el siguiente enlace: http://minkaprod.com/ucuanuca-la-voz-de-los-taushiro/.

15 Enlaces: https://play.google.com/store/apps/details?id=pe.org.iiap.taushiro&hl=es_PE

Este estudio de caso sirve para sacar a luz algunos puntos importantes en cuanto a los procesos de revitalización en general, y en cuanto al papel que puede jugar el Estado en esos procesos, en particular. Como primer punto, y como ya comentamos, en muchos de los casos documentados en la literatura sobre lenguas amenazadas, el tema del "abogado" por la lengua es recurrente. Hemos visto cómo, en el caso del taushiro, la intervención de una misionera lingüista en una época anterior tuvo repercusiones negativas para la sobrevivencia de una comunidad de hablantes, por pequeña que fuera. Con la intervención del Estado que presentamos aquí, por el contrario, dados sus recursos y el respaldo de la legislación actual, se pudo efectuar mejoras en la vivienda de Amadeo y regularizar su estado frente al Seguro Social, para asegurarle buenas condiciones para emprender el proyecto de documentación. En este sentido, la acción del Estado ha sido una de reforzar las circunstancias de vida del hablante en el medio ambiente donde se habla, o se podría hablar, la lengua. Tal acción es contraria a la de la lingüista. En su caso, con todas las buenas intenciones que tuviera de mejorar la vida material de los hijos de Amadeo al llevarlos a vivir a Puerto Rico, logró abstraer a esos hablantes de la lengua taushiro del lugar donde tendría sentido hablar su lengua ancestral y llevarlos a un lugar donde no tendría ninguno.

Como segundo punto, nos parece útil recalcar el tema de "último hablante"[16], siendo la calificación algo sensacionalista que había recibido Amadeo en la prensa, y que tuvo el efecto de colocarle en una situación de notoriedad no buscada y, por ello, de vulnerabilidad frente a la sociedad. Sin embargo, tal y como sucedió con los

16 De hecho, la categoría de "hablante" puede ser discutida en las lenguas en situación crítica. Al respecto desde el Ministerio de Cultura del Perú se viene discutiendo la necesidad de plantear una nueva tipología de hablantes para este caso, donde se distinga entre "hablante fluido", "hablante latente", "hablante pasivo" y "hablante de herencia" (Ministerio de Cultura, 2019).

casos documentados por Evans (2010, pp. 207-210) sobre lenguas que se suponía extintas de Asia y Australia, puede surgir una coyuntura que permita el contacto inesperado con algunos hablantes antes desconocidos, por pocos que sean, y la intervención gubernamental oportuna puede llevar a consecuencias positivas. Fue el caso de los hablantes de kusunda, nómadas de la selva de Nepal, por ejemplo. Después de varios esfuerzos, las autoridades nepalesas en el año 2004 acompañaron a Kathmandu a algunos kusunda-hablantes para ayudarles a tramitar sus papeles de identidad; luego de ese contacto viajaron tres lingüistas a la selva para documentar la lengua con los pocos hablantes que sí quedaban (Evans, 2010, p. 208).

En el caso del taushiro es notable el giro utilizado en el informe del Estado, ya citado, al describir su experiencia del trabajo de documentación: 'se han podido romper mitos como el decir que Amadeo García es "el último Taushiro"' (Ministerio de Cultura, 2018, p. 15). Es significativo que uno de los criterios que les sirvió para llegar a esta postura haya sido el hecho de que varios vecinos y parientes de Amadeo, si bien no hablaban la lengua, se declaraban 'pertenecientes al pueblo Taushiro' (Ministerio de Cultura, 2018, p. 15). Esta observación nos parece de suma importancia en el contexto sociocultural latinoamericano, y no solamente peruano, donde la pérdida de competencia lingüística en la lengua originaria no significa necesariamente la pérdida de un sentido de identidad étnica grupal.

Como otro punto, viene al caso referirnos a la documentación sobre cómo tratar temas que tienen que ver con las poblaciones indígenas, publicada por la institución hermana del Ministerio de Cultura peruana, en Chile. En esa publicación se recomienda lo siguiente:

> En el caso de las lenguas indígenas, se recomienda no dar por irremediablemente extinta ninguna lengua, ya que como ocurre en el caso de las 6 presentes en Chile, éstas poseen distintos niveles de

> uso, con hablantes parciales y con diferentes trabajos de revitalización en curso, tanto autónomos como con apoyos institucionales (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, s/f, p. 10).

A manera de cierre, si bien el proyecto que hemos descrito es un trabajo inicial del Estado peruano en materia de atención a lenguas en situación crítica, no son pocas las señales de que el comienzo es augurador y de que el avance de estas respuestas estatales al problema de pérdida de las lenguas podría ir por buen camino, un camino no esquemático y frío, sino flexible y cercano a las necesidades de los más interesados: los propios ciudadanos que sufren en su propia vida el proceso de desplazamiento lingüístico con sus consecuencias de debilitamiento cultural y social. Las siguientes palabras finales del documento *Voces Vivas* (Ministerio de Cultura, 2018, p. 15) así lo expresan:

> La atención que debe brindar el Estado a través del Ministerio de Cultura es tan diversa como lo es la situación de las lenguas indígenas u originarias del Perú. Los modelos de atención a estas lenguas y a sus pueblos deben ser, por ello, flexibles y adecuarse a las necesidades y deseos de las personas y sus pueblos: hay pueblos que hablan su lengua todo el tiempo y con gran orgullo, hay otros que dejaron de transmitirla décadas atrás y quieren recuperarla, hay pueblos que ya casi la han perdido y solicitan ayuda para documentarla, hay pueblos que ya solo recuerdan palabras de su lengua y añoran los tiempos en que las palabras de los mayores se escuchaban con la magia de lo auténticamente propio. La mejor intervención desde el Estado será aquella que genere una dinámica propia en los miembros del pueblo involucrado, que vea en ellos nacer el interés, las iniciativas de documentación, de recuperación y desarrollo de sus lenguas y sus culturas.

Referencias bibliográficas

Adelaar W.F.H. (1999). Unprotected languages: The silent death of the Languages of Northern Peru. En Herzfeld A. y Lastra Y. (Eds.), *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América* (pp. 205-222). Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.

Casey, N. (2017). Thousands Once Spoke His Language in the Amazon. Now, He's the Only One. Reportaje publicado el 26 de diciembre de 2017. Recuperado de: https://www.nytimes.com/2017/12/26/world/americas/peru-amazon-the-end.html; versión en español "El último hablante de una lengua ancestral de la Amazonía". New York Times. Recuperado de: https://www.nytimes.com/es/2017/12/29/el-ultimo-hablante-de-una-lengua-ancestral-de-la-amazonia/

Evans, N. (2010). *Dying Words. Endangered Languages and What They Have to Tell Us.* Malden, MA/Oxford/Chichester: Wiley-Blackwell

Fowks, J. (2016). "Asesinada en Perú la última mujer hablante de resígaro". Noticia publicada el 21 de diciembre de 2016. El Pais.com. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2016/12/20/america/1482271957_900774.html

Grenoble, L., & Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization.* Cambridge: Cambridge University Press.

Haviland, J. B., & Flores, J. A. (2011). *Bases de la documentación lingüística.* México D.F.: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Hinton, L. (2011). Revitalization of endangered languages. En: Austin, P., y Sallabank, J. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 291-311). Cambridge: Cambridge University Press.

Luna, R., & Sánchez, C. (2019). *Diccionario básico de Educación e inclusión lingüística peruana.* Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Ministerio de Cultura (2018). *Voces Vivas. Estrategia de atención a lenguas indígenas en situación crítica.* Lima: Documento de trabajo.

_____ (2019). *Guía de Lineamientos para la documentación de lenguas en situación crítica.* Lima: Documento de trabajo.

Ministerio de Educación (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias.* Lima: Minedu.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Gobierno de Chile) (s/f). *Recomendaciones para nombrar y escribir sobre pueblos indígenas y sus lenguas.* Santiago de Chile.

Rivadeneyra, D. (2016). "El asesinato de Rosa Andrade es también la muerte de una cultura amazónica". Noticia publicada el 20 de diciembre de 2016. Lamula.pe. Recuperado de: https://nadiehablade.lamula.pe/2016/12/20/el-asesinato-de-rosa-andrade-ocagane-es-tambien-la-muerte-de-una-cultura-amazonica/danae/

UNESCO. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Documento elaborado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las lenguas en peligro", en París, del 10 al 12 de marzo de 2003. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf

Referencias normativas

Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.

Decreto Supremo N° 004-2016-MC, Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú

Decreto Supremo N° 005-2017-MC, Decreto Supremo que aprueba la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad

Decreto Supremo N° 011-2018-MINEDU, Decreto Supremo que aprueba el Mapa Etnolingüístico del Perú o Mapa de las lenguas de los Pueblos Indígenas del Perú.

Revitalizar desde "prácticas coloniales": los rezos de la doctrina timpu de San Lucas

Fernando Garcés V.[1]

Resumen

Durante la presencia colonial en el ámbito andino, los misioneros desplegaron diversas formas de evangelización "adaptativa", es decir, tomando como punto de partida prácticas religiosas presentes en las poblaciones indígenas. De este tipo de prácticas, no solo en el ámbito andino sino también mesoamericano, dan cuenta las fuentes coloniales; para el caso andino, especialmente, las crónicas de Guamán Poma y José de Acosta. La base doctrinal de estas formas de evangelización son los documentos del Tercer Concilio Limense, traducidos a las lenguas mayores andinas: el quechua y el aymara. Cuero, papel, piedra y arcilla son los materiales y soportes en los que se inscribió el aparato catequético de reminiscencia colonial. En el municipio de San Lucas (Chuquisaca, Bolivia) se mantiene buena parte de dicho corpus doctrinario y catequístico bajo el formato de *llut'asqas*, discos de barro que contienen elementos de doctrina, fórmulas y plegarias cristianas. Las prácticas de estos "rezos" se consideraban datos históricos. La ponencia da cuenta de las perspectivas abiertas por el Proyecto de Investigación *Escrituras andinas ayer y hoy*, el cual contribuyó a reabrir el espacio de debate académico sobre el tema de la escritura andina; a visibilizar la práctica contemporánea de las *llut'asqas*; a realizar de manera colaborativa trabajos comparativos con los maestros de San Lucas; y, a abrir perspectivas de refuncionalización de los rezos en otros ámbitos de la narrativa quechua.

Introducción

La presencia española en tierras americanas, y especialmente andinas, estuvo acompañada de una ingente tarea religiosa que buscaba convertir a los indios (Garcés, 2009). Considerados paganos por quienes venían de una experiencia de "guerra santa" contra musulmanes, los llamados indios habían acumulado una larga experiencia representativa —diríamos semiótica— de su mundo religioso, económico, social y político (Garcés, 2017). Principalmente en el

1 Universidad Politécnica Salesiana.

ámbito mesoamericano, los primeros evangelizadores tomaron como punto de partida los sistemas expresivos indígenas a fin de transmitir los elementos centrales de la doctrina y la liturgia católicas. De ello dan fe los catecismos testerianos elaborados en las primeras décadas de dominio español en tierras aztecas (Cárceles, 1990; Cordiviola, 2010; Escalante, 2010).

En el caso de los Andes, contamos con varios testimonios acerca de dichos sistemas de representación en las crónicas elaboradas tanto por autores peninsulares como por autores indígenas; algunas de ellas de tipo descriptivo y otras más bien performativo o realizativo. De las primeras dan cuenta, sobre todo, los textos de Sarmiento de Gamboa ([1572] 1942), Christobal de Molina (c.1575), Meléndez (1681) y Acosta (1590). De las segundas, los documentos de Murúa ([c.1615] 2008), Pachacuti ([c.1613] 1993) y Guamán Poma (1615).

En las crónicas citadas tenemos dos tipos de información: en primer lugar, se afirma que tanto la oficialidad incaica como las poblaciones bajo su dominio contaban con mecanismos gráficos de distinto tipo para expresar aspectos históricos, religiosos, contables, etc. En segundo lugar, se muestra la manera en que los evangelizadores coloniales echaron mano de estos recursos narrativos para transmitir elementos capitales de la doctrina y liturgia católicas, formuladas de manera precisa en los documentos oficiales del Tercer Concilio Limense (1584). En efecto, en la *Doctrina* de este concilio se pueden encontrar, tanto en quechua como en aimara, varios de los textos mencionados.

La formulación alfabética de estos enunciados religiosos, consignados en papel, fue trasladada a otros soportes como barro, madera y piedra, quedando poca información de estas prácticas entre el siglo XVII e inicios del siglo XIX. A partir de este momento vol-

vemos a tener información de la manera en que los textos religiosos católicos del Tercer Concilio Limense se plasman en cuero, papel, piedra y arcilla. Viajeros como Von Tschudi (1869), Wiener (1880), Nordenskiöld (1930) y Posnansky) (1945) dan cuenta de las prácticas de elaboración de los mencionados materiales en las regiones aledañas al Lago Titicaca.

En Bolivia, el escritor Franz Tamayo decodificó, en 1911, un cuero con escritura logográfica procedente del Lago Titicaca[2].

Mención aparte merece el trabajo más completo realizado en el siglo XX por el antropólogo y arqueólogo argentino Dick Edgar Ibarra Grasso (Ibarra, 1942, 1953, 1967). Este investigador viajó expresamente desde su país natal hasta Bolivia para investigar la escritura indígena andina de la que había tenido noticias. Su pesquisa lo llevó a los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí y Chuquisaca, en los que encontró no sólo variedad de materiales que soportaban los "rezos" católicos sino la vigencia de las prácticas y la diversidad de usos.

Investigaciones parciales más recientes fueron desarrolladas por Arnold (2007), Hartmann (1989), Mitchel y Jaye (1996), Miranda (1958). Incluso contamos con reactualizaciones con finalidades catequéticas contemporáneas como la realizada por Juan Miranda (1988).

El aporte de San Lucas

A partir de la colección existente en el Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón (INIAM-UMSS), entre los años 2012 y 2017 se desarrolló un

2 La traducción del cuero, realizada por Tamayo, se publicó en *El Diario* de La Paz bajo el título de "Un dermatograma aymara" en los siguientes días: 23 de junio, 29 y 31 de agosto, 1 y 3 de septiembre de 1911.

proyecto de investigación que intentaba comprender las continuidades precoloniales y coloniales de tales materiales, principalmente en cuero y papel, aunque también en un par de ejemplares en barro.

El ordenamiento de la colección, la compulsa con las fuentes que habían publicado muestras similares (Miranda, 1958; Hartmann, 1989; Jaye & Mitchel, 1999) y la consulta sistemática a quechua hablantes de distintos departamentos del país, nos llevó a sospechar la existencia de, si no la práctica vigente, por lo menos, el recuerdo cercano del uso de dicho sistema de representación. Simultáneamente, el diálogo con una persona oriunda de San Lucas (Chuquisaca)[3] nos hizo pensar que se trataba de aquello que los antropólogos suelen llamar *rituales estacionales* (James, 2000), esto es, performances realizados en momentos específicos del ciclo productivo y religioso, en este caso, de los Andes bolivianos.

En la Semana Santa de 2014, el proyecto de investigación tomó nuevos rumbos a partir de la constatación de que los discos de barro (*llut'asqas* o *t'uritos* en la denominación quechua local) constituían una realización habitual durante la *Doctrina Timpu* (tiempo de doctrina), es decir, en el período comprendido entre el Domingo de Tentación (el domingo posterior a carnaval) y el Viernes Santo (Garcés, 2014). Así, lo que se consideraba una serie de prácticas culturales de tipo histórico resultó ser parte de acciones del presente con actores del presente.

3 San Lucas es la capital de la segunda sección municipal de la Provincia Nor Cinti de Chuquisaca, a 3047 m de altitud promedio, denominada "capital del choclo y del durazno" (Garcés & Bustamante, 2015). Se ubica al Sudoeste de la capital departamental, Sucre. Limita al Este con la provincia Azurduy, al Oeste y al Norte con la provincia J. M. Linares (Potosí), al Sur con Camargo e Inca Wasi (Otondo, 2008, p. 98).

Figura 1
***Llut'asqas* de Tirajhoyo**



Foto: Soledad Guzmán, 2014

La investigación etnográfica se realizó bajo el principio de *ayni epistémico*, es decir, desde el acuerdo de intercambio de información entre la organización local, los "maestros doctrineros" —quienes elaboran y enseñan los rezos a las generaciones jóvenes— y la institución a la que pertenecía el investigador, en este caso, el INIAM. Uno de los comunarios jóvenes manifestó al inicio cierta desconfianza en relación a nuestra presencia; luego expresó abiertamente sus dudas ante los investigadores extranjeros. Dijo que era importante conocer lo que sabíamos de los rezos: de dónde venían, cómo se habían mantenido y cómo se practicaban en otras zonas. Luego enfatizó que era importante para el conocimiento de Bolivia: "como somos de Bolivia hay que conocer". Y dijo que no piensa lo mismo de investigadores que vienen de fuera y que se llevan el conocimiento. En esta línea, nos exigieron que se socializara toda la información existente en el INIAM, en términos históricos (los estudios previos) y geográficos (los lugares donde teníamos noticias que aún se practicaban los "rezos"). Así, proporcionamos toda la información y materiales disponibles al momento de interrelación: el libro de Ibarra, copias de los ejemplares en papel, fotografías de los ejemplares en cuero y barro, además de los avances en la investigación histórica.

A partir de ello, se nos exigió que participáramos en un programa especial de la radio local PREC (Prensa Escolar Comunitaria), dirigida por un maestro escolar y dos voluntarios comunitarios (René y Pedro). Durante la entrevista, que se prolongó por más de tres horas, quedó clara la voluntad de conocer todos los detalles de lo que se conocía sobre los cueros y de lo que queríamos investigar sobre las *llut'asqas*.



Figura 2
Programa en Radio PREC, Padcoyo



Foto: Soledad Guzmán, 2014

La entrevista y la forma de trabajo acordada tuvo un importante efecto multiplicador sobre el conocimiento de las *llut'asqas* en la zona. En poco tiempo se divulgó la noticia de que las prácticas de los rezos eran conocidas fuera de la región y de que se contaba con información de las décadas del 40 y del 80 del siglo pasado[4]. Durante el "tiempo de doctrina" del año 2014 se dio un intenso

4 Se trata, por un lado, de lo publicado sobre San Lucas por Dick Ibarra (1953) y, por otro, de los materiales elaborados por Rafael Esposo, comunario de Sarakaya (San Lucas), quien en 1984 escribió para Osvaldo Sánchez Terrazas una docena de rezos en cuero y papel con las distintas posibilidades de lectura (Sánchez & Sanzetenea, 2000; INIAM-UMSS, 2015).

intercambio en las comunidades de Padcoyo, Tirajhoyo, Ventilla y Ocurí, comparando las distintas versiones de los rezos, “corrigiendo” lo que no parecía correcto y recuperando formas y palabras usadas en otros momentos.

Figura 3
Comparación de distintas versiones de “rezos”



Foto: Soledad Guzmán, 2014

La ampliación de los usos escriturarios

Seis meses después de la entrevista radial, un joven de Palacio Tambo nos contó la historia del Santito-Niñito de Muriphaya: una imagen milagrosa a la que se le rezaba mucho para evitar que haya granizo, nevadas, etc. La imagen fue robada por una persona a la que

no podían exigir que la devuelva. Según el joven, ahora el Niñito está enojado; ha cobrado vidas y requiere un pago. Después del relato me mostró unos "dibujos" en los que contaba la historia. Dijo que era para que la gente de Muriphaya no se olvide de lo ocurrido y busque el mejor momento para que el Niñito retorne a la comunidad; de esta manera iba a mejorar la situación de los pobladores porque desde que se lo han llevado a la comunidad "se ha ido a pique".

En diálogos diversos con el maestro Damián Moscoso y con las autoridades locales de Ocurí circulaba permanentemente la pregunta de si las *llut'asqas* se podían considerar escritura. Cuando les expresábamos nuestra opinión de que efectivamente eran un tipo de escritura se preguntaban si entonces podían servir para expresar otros mensajes aparte de los de tipo religioso.

Figura 4
Cuaderno de Santos Condori



Foto: Fernando Garcés, 2015

Estas preguntas nos llevaron a la revisita de los materiales históricos y de estudios relacionados con otros mecanismos expresivos andinos. Encontramos que en las últimas décadas se había desplegado un esfuerzo importante por investigar formas de inscripción de información y de memoria andina en distintos soportes y mecanismos (Bouysse-Cassagne, 2000). Así, se cuenta con investigaciones sobre piedras y granos de maíz (Curatola & De la Puente, 2013), *qirus* (Martínez, Díaz, Tocornal, & Arévalo, 2014), textiles y talegas (Arnold, 2012) (Cereceda, 2010), varas de mando (Salomon, 2004), cerámica (Bray, 2004), *khipus* (Urton, 1998), *tocapus* (De Rojas, 2008), producciones visuales rupestres (Cruz, 2016), etc.

Gracias a estos estudios, y a nuestra propia investigación, hoy en día estamos en condiciones de afirmar que en el ámbito andino se contaba con distintas escrituras selectivas (Déléage, 2013) que funcionaban de manera discrecional, sobre distintos templetes, y que servían para expresar distintos ámbitos de la realidad social (Garcés & Sánchez, 2016). Así, Arnold (2012) afirma que los textiles podían ser leídos como repositorio documental para el ámbito tributario; los *qiru* parecen narrar historias oficiales incaicas (Ziólkowski, Arabas, & Szeminski, 2008); las varas de Tupicocha funcionan como escritura sin palabras para organizar las relaciones sociales de la comunidad y el Estado (Salomon, 2004); los *khipu*, cuando menos, funcionan como recursos contables y mnemotécnicos (Chirinos, 2010); y los textos logográficos habrían desarrollado temas explícitamente religiosos (Ibarra, 1953). Estaríamos, entonces, por lo menos a nivel de hipótesis, ante formas de inscripción diferenciada que, entre otros aspectos, nos obligarían a repensar los vínculos entre desarrollo escriturario y formaciones estatales (Garcés, 2017).

Por otro lado, releyendo el texto de Ibarra, encontramos que hubo esfuerzos de aplicar la tecnología escrituraria logográfica reli-

giosa católica a otros ámbitos temáticos. Así, este autor afirma que, en San Lucas, "fue fácil encontrar a los indígenas escritores, los cuales no tuvieron inconveniente alguno en leer y escribir en nuestra presencia, incluso textos que ellos no conocían y para los cuales les fue preciso inventar signos especiales" (Ibarra, 1953, p. 13).

Así mismo, en referencia a Juan Limachi, originario de la hacienda Patapatani en la Isla Cumana (Lago Titicaca), dice que "leía y escribía corrientemente con estos signos" (Ibarra, 1953, p. 15). Y más adelante: "Juan Limachi dijo que él podía escribir cualquier cosa 'pensando', y así lo demostró en varias ocasiones ante nosotros […], creando nuevos signos inexistentes antes" (Ibarra, 1953, p. 25).

En el texto de Ibarra también se presenta el *Himno a la Argentina*, encargado por el Padre Porfirio Miranda a un escritor de San Lucas, en la década del 40 (Ibarra, 1953, pp. 124-125)[5].

El "Canto al Eqeqo" se trata de un canto escolar que el Director de la Escuela Indigenal de San Lucas dictó a un indígena escritor, cosa que —dice Ibarra (Ibarra, 1953, p. 25)— "hizo sin dificultad, escribiendo casi con la misma rapidéz [*sic*] con que nosotros podemos hacerlo con nuestras letras". Y añade:

> … al llegar a la frase "este camino" (*cay puriypi*) encontró con que no tenía un signo propio para representarla, por lo cual, después de vacilar un momento nos preguntó: ¿Invento? (¿Inventani?); contestósele que hiciese según costumbre y entonces procedió a dibujar un hombre sobre una raya que representaba un camino, y lo hizo tan expontánea e inmediatamente que se veía que ese signo inexistente había acudido en forma automática a su imaginación ante la necesidad de su uso (Ibarra, 1953, p. 25).

5 Porfirio Miranda fue párroco en San Lucas entre 1940 y 1942, según consta en los Libros de bautizos de esa parroquia.

En términos históricos se puede encontrar indicios de estos distintos tipos escriturarios en función de defensa territorial, tal como se atestigua para finales del siglo XVI en los mapas de límites del pueblo de Cocha-Laraos en Yauyos (Taylor, 2000, pp. 89-104) o como se puede ver en un documento del ayllu Kikrkiawi, fechado en 1864[6]. Lo propio podría decirse del croquis o dibujo elaborado por Santacruz Rojas, en 1965, para dar cuenta de las faenas realizadas para mejorar el canal en Tupicocha (Salomon & Niño-Murcia, 2011, p. 105).

Estos ejemplos muestran la innovación de escribir más allá de los rezos establecidos en el área andina y han sido producidos en el plano bidimensional. En el plano tridimensional tenemos el *Himno a Chuquisaca* que se encuentra en exposición en el Museo del Instituto de Investigación Antropológica y Arqueológica de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Durante el año 2015 nos propusimos indagar por Julián Guerrero, un comunario de Yapusiri[7] a quien Ibarra había copiado su cuaderno (Ibarra, 1953, pp. 171-196). Muchas horas de preguntas a los comunarios del lugar nos llevaron a pensar que Ibarra se había inventado el personaje ya que todos nos decían que nunca habían conocido al tal Julián Guerrero, que nadie de ese nombre había vivido alguna vez ahí y que ese apellido no se podía encontrar en la zona. Fue una conversación con Don Eugenio Clemente la que dilucidó

6 Documental *Nuqayku Kayku*, https://www.youtube.com/watch?v=t0dKsZUMfyQ, descarga del 01/02/17. En el video se puede ver, junto al trabajo técnico del agrimensor, un escudo en el que el apoderado Francisco Apaza ocupa el lugar del timbre. En su mano derecha se encuentra un documento que da cuenta de su vinculación con la lucha legal por el territorio del ayllu Kirkiaw y de las formas de inscripción comunal de la memoria.

7 Localidad distante a 5 km del centro poblado de San Lucas.

el problema: en realidad el nombre era Julián Herrera, efectivamente comunario de Yapusiri, quien había muerto hacia el año 2000 y del cual se decía que "no conocía escritura de letras, sólo escritura de dibujos". Al parecer, Julián Herrera participaba en las reuniones orgánicas de su comunidad y tomaba apuntes con "dibujos".

Toda esta información nos llevó a pensar la propuesta de ampliar formalmente los usos y funciones de las *llut'asqas*. Así, se realizaron reuniones con Don Isidoro Flores, Don Damián Moscoso y su hijo, René. Se decidió hablar con un maestro de una escuela de la zona a quien consideraban cercano a la organización y a las comunidades. La idea era que estos maestros doctrineros enseñaran a los niños de dos escuelas a elaborar *llut'asqas* pero para narrar historias de la comunidad y aspectos relacionados con el ciclo productivo andino: siembra, cosecha, aporque, etc.

Figura 5
Disco elaborado por Isidoro Flores



Foto: Marco Bustamante, 2015

Nuestra salida casi intempestiva, por motivos laborales y personales, no sólo de San Lucas sino de Bolivia, impidió saber del desarrollo de tal iniciativa. Sabemos que se realizó el primer momento de aprendizaje de los niños, pero no hemos tenido más noticias al respecto.

Un aspecto importante constituye el vínculo de estas prácticas con otros materiales y prácticas rituales vigentes en el mundo andino. Es lo que ha explorado recientemente Fernández (2018). Él realiza un estudio comparativo entre las *llut'asqas* y las *waxt'as* (mesas rituales) aimaras que se ofrecen a los seres tutelares del Altiplano. La elaboración circular, la construcción levógira de la mesa y de la *llut'asqa* y la narrativa aliteracional son elementos que permiten pensar que se trata de una estructura ritual andina.

Figura 6
Niños de Padcoyo aprendiendo los "rezos"



Foto: Fernando Garcés, 2015

Por otra parte, una revisión somera de la producción escrituraria infantil no escolar expresada en el Suplemento Infantil *Añas-*

kitu del Periódico Conosur *Ñawpaqman*[8] podría también llevar a plantear la posibilidad de que en el mundo andino la concepción y práctica escrituraria no se reduce al uso alfabético de la misma. Asunto por demás importante ya que aquello que para nosotros puede constituir un simple "adorno" o "complemento" al texto —y por lo tanto contexto— sería más bien elemento constitutivo del texto.

Conclusiones: una perspectiva más amplia de revitalización desde la escritura

En el mundo andino el *tinku* ['forcejeo, pelea'] entre la escritura alfabética y otras escrituras nos lleva a pensar las posibilidades de revitalización lingüística, y específicamente escrituraria, desde las prácticas de las comunidades. Hace casi dos décadas, Arnold y Yapita (2000, p. 36) nos ayudaban a pensar la escritura como la interacción entre lo inscrito en diversos templetes y la voz que produce sentido. Y René Moscoso de Tiraj Hoyo hace poco reflexionaba diciendo que "sólo con la cabeza no se puede recordar; igual, sólo las figuras no sirven de nada; entonces tienen que ser las dos cosas juntas".

¿Por qué la elaboración y el uso de las *llut'asqas* permanecieron ocultas durante tanto tiempo a los ojos de los investigadores? Pienso que, por un lado, incidió el hecho de tratarse de rituales estacionales. En efecto, una investigadora con vínculos familiares en el departamento de Chuquisaca y conocedora de la temática preguntó repetidas veces por la existencia de la "tortas" y recibió siempre la respuesta de "no hay", y efectivamente "no hay" en ningún otro momento que no sea el de *doctrina timpu*. Pero, además, es plausible suponer que se trata de prácticas a las que se les ha dado poca importancia por tratarse de continuidades coloniales.

8 Véase: https://cenda.org/suplemento-infantil-anaskitu/

Varios años atrás, estudiando la escritura alfabética quechua, tanto en su versión normativa difundida por la Reforma Educativa Boliviana como en su versión de inscripción oral en una revista bilingüe (Garcés, 2005), sospeché que el criterio de pureza idiomática no siempre resultaba descolonizador, lo que a su vez me llevó a preguntarme qué es lo colonial. La literatura al respecto, en las últimas décadas es abundante, sobre todo desde lo que se ha denominado los estudios del sistema mundo moderno-colonial[9]. En ellos se insiste en que el ciclo político territorial de la Colonia en América terminó en las primeras décadas del siglo XIX, continuando, no obstante, su permanencia en las formas de estructuración social, de clasificación poblacional, de referencia conceptual y de muchos otros ámbitos de la vida social e individual de los países herederos de la imposición colonial ibérica.

Si caracterizamos la dominación colonial como una forma de imposición basada en el control político, económico y poblacional de un Estado o sociedad sobre otro, la marca fundamental es la negación de condición de sujeto de la población sojuzgada. Sobre la base de esta negación capital se inferioriza —cuando no se elimina— todo el espectro de producción material y cultural de dicha población. Así, los colonizados son incapaces de gobernarse a sí mismos, de gestionar sus propios recursos, de contar con sistemas expresivos racionales o religiosos verdaderos, entre otros aspectos. La crítica decolonial, como decía, muy fuerte en las últimas décadas, ha llevado a censurar las prácticas que reproducen la imposición religiosa, lingüística y epistémica en contextos indígenas. El caso de San Lucas es ejemplar para mostrar la manera en que las herencias coloniales han sido apropiadas, según la clasificación ofrecida por Bonfil Batalla (1982; 1985), y resignificadas en el ámbito andino.

9 La bibliografía es extensa. Una buena síntesis de sus planteamientos se encuentra en Escobar (2003).

Además, el conjunto de prácticas relacionadas con las *llut'asqas* muestra los diferenciales de poder de los que habla Elías (1982). Al tratarse de pericias poco o nada valoradas por poderes oficiales como el Estado, la Escuela y la Iglesia funcionan de manera semioculta desde el propio control comunal, recreando agencialmente, en términos lingüísticos y religiosos, sus formatos de origen precisamente colonial. Se trata efectivamente de prácticas de origen colonial pero activadas como expresiones andinas, que desde su performance o realizatividad, cuestionan nuestras propias concepciones de revitalización escrituraria y lingüística.

Referencias bibliográficas

Acosta, J. d. (1590). *Historia natural o moral de las Indias.* Madrid: Dastin.

Arnold, D. (2007). Las formaciones textuales de las interpretaciones religiosas: los rezos de Paskusay (Pascuas) en Qaqachaka, Bolivia. En Arnold, D., Yapita, J.d. y Espejo, E. (Eds), *Hilos sueltos: los Andes desde el textil* (pp. 353-393). La Paz: Plural, ILCA.

_____ (2012). *El textil y la documentación del tributo en los Andes: los significados del tejido en contextos tributarios.* Lima: Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores.

Arnold, D., & Yapita, J. d. (2000). *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes.* La Paz: UMSA- ILca.

Bonfil, G. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En Bonfil, G., *Obras escogidas de Guillermo Bonfil* (pp. 467-480). México: Instituto Nacional Indigenista.

_____ (1985). Descolonización y cultura propia. En Bonfil, G., *Obras escogidas de Guillermo Bonfil* (pp. 351-367). México: Instituto Nacional Indigenista.

Bouysse-Cassagne, T. (2000). Les mots, les morts et l'ecriture: arts de la mémorie et évangelisation dans les andes. *Cahiers des Amériques Latines, 33*, 57-84.

Bray, T. (2004). La alfarería imperial Inka: una comparación entre la cerámica estatal del área del Cuzco y la cerámica de las provincias. *Chungara, 36*(2), 365-374.

Cárceles, C. (1990). Los catecismos ideográficos como recurso didáctico. *Evangelización y Teología en América (siglo XVI)* (pp. 1371-1379). Navarra: Universidad de Navarra.

Cereceda, V. (2010). Semiología de los textiles andinos. *Chungara*, *42,* 181-198.
Chirinos, A. (2010). *Quipus del Tahuantinsuyo. Curacas, Incas y su saber matemático en el siglo XVI.* Lima: Comentarios.
Cordiviola, A. (2010). As impresões duradouras: o catecismo de Pedro de Gante. *Ilha do Desterro, 59*, 25-37.
Cruz, P. (2016). Imágenes en pugna. Reflexiones en torno a las producciones visuales indígenas en el ámbito de la minería colonial. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino, 21*(1), 95-113.
Curatola, M., & De la Puente, J. C. (2013). Contar concertando: quipus, piedritas y escritura en los Andes coloniales. En Curatola, M. y De la Puente, J. C. (Eds.), *El quipu colonial. Estudios y materiales* (pp. 193-243). Lima: PUC-P.
De Rojas, D. (2008). *Los tokapu. Graficación de la emblemática Inka.* La Paz: CIMA.
Déléage, P. (2013). *Inventer L'Écriture. Rituels prophétiques et chamaniques des Indiens d'Amérique du Nord, XVIIe-XIXe siècles.* Paris: Les Belles Lettres.
Elías, N. (1982). *Sociología fundamental* (2a reimpr. 2008 ed.). Barcelona: Gedisa.
Escalante, P. (2010). *Los códices mesoamericanos antes y después de la conquista española.* México: Fondo de Cultura Económica.
Escobar, A. (2003). 'Mundos y conocimientos de otro modo'. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, *1*, 51-86.
Fernández, G. (2018). *Humo, barro y cuero. Recorridos de la memoria en los Andes del Sur (Ofrendas y plegarias).* Quito: Abya-Yala.
Garcés, F. (2005). *De la voz al papel. La escritura quechua del Periódico Conosur Ñawpaqman.* La Paz: CENDA, Plural.
_____ (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas.* La Paz: PIEB, UASB-Q.
_____ (2014). Aprender otra(s) escritura(s) en los Andes: una invitación a repensar la pedagogía desde la etnografía. *Arqueoantropológicas*, *4*, 113-160.
_____ (2017). *Escrituras andinas de ayer y de hoy.* Cochabamba: INIAM-UMSS.
Garcés, F., & Bustamante, M. (2015). La escritura en discos de barro del INIAM-UMSS. En U. Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo, *Escritura andina: pictografía e ideografía en cuero, papel y barro* (pp. 37-44). Cochabamba: INIAM-UMSS.
Garcés, F., & Sánchez, W. (2016). Inscripciones y escrituras andinas: un sistema complejo y denso de visualidades, oralidades y espacialidades. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino, 21*(1), 115-128.

Guamán Poma de Ayala, F. (1615). *Nueva Coronica y Buen Gobierno.* s/c: s/e. Recuperado de: http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/en/frontpage.htm

Hartmann, R. (1989). Pictografías de tipo religioso-cristiano del área andina. Dos ejemplos. En Anderle, A. (Ed.), *Iglesia, religión y sociedad en la Historia Latinoamericana* (pp. 169-188). Szeged: Universidad "Jozsef Atilla".

Ibarra, D. (1942). Una antigua escritura de la región Andina. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología, 3,* 219-239.

Ibarra, D. (1953). *La escritura indígena andina.* La Paz: Alcaldía Municipal de La Paz.

_____ (1967). *Argentina indígena y prehistoria americana.* Buenos Aires: TEA.

INIAM-UMSS (2015). *Escritura andina: pictografía e ideografía en cuero, papel y barro* (2da ed.). Cochabamba: INIAM-UMSS.

James, E. (2000). La organización ritual. En Botero, F., Endara, L. y Endara, L. (Eds.), *Mito, rito y símbolo. Lecturas antropológicas* (pp. 155-170). Quito: Instituto de Antropología Aplicada.

Jaye, B., & Mitchel, W. (1999). *Picturing Faith. A Facsimile edition of the Pictographic Quechua Catechism in the Huntington Free Library* (B. Jaye, & W. Mitchel, Eds.). Bronx: Huntington Free Library.

Martínez, J. L., Díaz, C., Tocornal, C., & Arévalo, V. (2014). Comparando las crónicas y los textos visuales andinos. Elementos para un análisis. *Chungara, 46*(1), 91-113.

Meléndez, J. (1681). *Tesoros Verdaderos de las Yndias* (Vol. II). Roma: s/e.

Miranda, P. (1958). Quipus y jeroglíficos. *Zeitschrift für Etnologie*, *83*, 118-132.

Mitchel, W., & Jaye, B. (1996). Pictographs in the Andes: The Huntington Free Library Quechua Catechism. *Latin American Indian, Literatures Journal, 12*(1), 1-42.

Molina, C. d. (c.1575). *Relacion de las fabvlas i ritos de los Ingas hecha por Christoual de molina cura de laperroquia de N. Sa de los Remedios de el Hospital de los Naturales de la ciudad de el Cuzco dirigida al reuerendissimo Seño Obispo don Sebastian de el Artaum del consejo.* Cuzco: Biblioteca Nacional.

Murúa, M. d. ([c.1615] 2008). *Historia General del Piru.* Los Angeles: Guetty Research Institute.

Nordenskiöld, E. (1930). *Modifications in Indian Culture through Inventions and Loans.* Goteborg: Pehrssons förlag.

Otondo, E. (2008). *Wawaqa wawa jinalla parlan. Bilingüismo y lenguaje infantil quechua.* La Paz: PROEIB Andes, Plural.

Pachacuti Yamqui Salcamaygua, J. d. ([c.1613] 1993). *Relacion de antiguedades deste reyno del Piru* (Estudios etnohistórico y lingüístico de Pierre Duviols y Cesar Itier ed.). Lima, Cuzco: IFEA, CBC.

Posnansky, A. (1945). *Tihuanacu. Cuna del Hombre Americano* (Vol. III). La Paz: Ministerio de Educación.

Salomon, F. (2004). *The cord keepers. Khipus and Cultural Life in a Peruvian Village.* Durham, London: Duke University Press.

Salomon, F., & Niño-Murcia, M. (2011). *The Lettered Mountain. A Peruvian Village's Way with Writing.* Durham and London: Duke University Press.

Sánchez, W., & Sanzetenea, R. (2000). Rogativas andinas. *Ideografías andinas. Boletín del INIAN-Museo(8).* Cochabamba: INIAM-UMSS.

Sarmiento de Gamboa, P. ([1572] 1942). *Historia de los Incas* (2da, 1943 ed.). Buenos Aires: Emecé.

Taylor, G. (2000). *Camac, camay y camasca.* Cusco: CBC.

Tercer Concilio Limense (1584). *Doctrina Christiana y Catecismo para Instrvccion de los Indios, y de las demas personas, que han de ser enseñadas en nuestra sancta Fé.* (A. Ricardo, Ed.) Lima: s/e.

Urton, G. (1998). From Knots to Narratives: Reconstructing the Art of Historial Record Keeping in the Andes from Spanish Transcription of Inca Khipus. *Ethnohistory, 45*(3), 409-438.

Von Tschudi, J. J. (1869). *Reisen durch Südamerika.* Leipzig: F.A. Brockhaus.

Wiener, C. (1880). *Pérou et Bolivie.* París: Librairie Hachette et C.

Ziólkowski, M., Arabas, J., & Szeminski, J. (2008). La historia de los Querus: apuntes acerca de la relación entre las representaciones figurativas y los signos tocapus. En González, P. y Bray, T. (Eds.), *Lenguajes audiovisuales de los incas* (pp. 163-176). Oxford: British Archeological Reports.

Expresiones diacrónicas de subjetividad en el español andino peruano

Anna María Escobar[1]
Claudia Crespo[2]

Resumen
Este trabajo se enfoca en variedades del español andino que se emplean en el Perú. Se documenta el análisis de influencias semánticas del quechua en variedades de la región. Específicamente, se indaga sobre el concepto de *subjetividad* que expresa el *pretérito perfecto compuesto* (PP) en variedades del español andino. Nos centramos en la variedad peruana en la cual la subjetividad se expresa a través de la función evidencial de conocimiento directo. Mediante el contraste del análisis de datos dialectales peruanos sincrónicos (del español andino y el español ribereño) y diacrónicos (de los sesenta, ochenta y 2015), emergen en el análisis una serie de factores lingüísticos que favorecen la expresión de subjetividad. Se propone que estos factores lingüísticos que favorecen el uso del PP evidencial están conectados al hablante-emisor (primera persona gramatical, presencia gramatical del hablante-emisor en la oración, rol sintáctico del hablante como sujeto, rol semántico del hablante como no agente) y al contexto tempo-aspectual (presencia de expresión temporal de presente, referencia temporal indeterminada, Aktionsart del verbo como no marcado). Se arguye que el favorecimiento semántico-gramatical hacia el hablante y hacia una temporalidad indeterminada actúan en conjunto dando una lectura subjetiva de la función evidencial de conocimiento directo; función que representa una etapa de gramaticalización más avanzada del PP en esta variedad andina peruana. Futuros estudios comparativos con otras variedades del español andino ayudarán a refinar esta propuesta para el contacto del español con lenguas andinas y otras lenguas amerindias.

Introducción

El análisis de la expresión de 'subjetividad' en la lengua es un tema bastante discutido en la literatura lingüística. Si bien la subjetivización se describe como un proceso semántico y pragmático (Traugott, 1995, p. 36; 2003, 2010) que abarca lo lexical y lo grama-

---

1 University of Illinois at Urbana-Champaign.
2 Pontificia Universidad Católica del Perú.

tical, el ámbito gramatical, que es el foco de este trabajo, es menos estudiado en la lingüística hispánica. Sin embargo, su importancia es especialmente relevante en el estudio del contacto entre el español con una lengua indígena, especialmente el quechua, que contiene contrastes gramaticales relacionados a la evidencialidad. Es decir, nos referimos al uso de marcadores gramaticales encontrados en el quechua que expresan si la información transmitida por el hablante es de conocimiento directo o indirecto. Nos centramos aquí en la expresión de subjetividad en el llamado *pretérito perfecto compuesto* (PP) del español andino peruano que tiene función evidencial de conocimiento directo (Escobar & Crespo 2020). El objetivo de este trabajo es indagar sobre los factores lingüísticos que ayudan a definir esta función evidencial del PP peruano a partir de una profundización del concepto de 'subjetividad'.

La evidencialidad es una categoría semántico-pragmática (Andersen, 1986; cf. Chafe & Nichols, 1986; Aikhenvald, 2004) que está al centro del presente análisis en su versión de evidencia directa. La evidencialidad marca gramaticalmente la 'fuente de la información que transmite el hablante' y desde la *perspectiva del hablante* (Chafe & Nichols, 1986; Willett, 1988; Aikhenvald, 2004, p. 3; Nucholls & Michael, 2014). Es decir, expresa si la fuente de la información es por experiencia directa del hablante o por experiencia indirecta. La subjetividad, por tanto, está presente en el ámbito de la evidencialidad en aquellos contextos que expresan conocimiento directo y desde la experiencia del hablante (cf. Chafe & Nichols, 1986; Anderson, 1986; Bergqvist, 2017).

En la Figura 1 presentamos las distinciones que Willett (1988) encontró en su estudio sobre la evidencialidad en las lenguas del mundo:

Figura 1
Tipos de fuentes de la información

Tipos de fuente del conocimiento de la información transmitida							
Directa			Indirecta				
Atestada			Reportada			Inferencia	
visual	auditiva	otros sentidos	2da mano	3ra mano	folklor	resultados	inferencia

La evidencialidad se ha estudiado en el español particularmente en casos de información obtenida indirectamente (o reportadas) y expresada lexicalmente (e.g., Cornillie, 2007; Hennemann, 2012; Hassler, 2015; Rodríguez Ramalle, 2015). En nuestro trabajo, nos enfocamos, en cambio, en la expresión gramatical de la *experiencia directa* y, por lo tanto, nos centramos en develar los factores lingüísticos que nos puedan ayudar a entender mejor la 'perspectiva del hablante' en el uso del PP-evidencial peruano. Nuestro fin es descubrir los contextos lingüísticos en los que el PP con información directa (o vivida por el mismo hablante) es favorecido en esta variedad de español en contacto.

Mediante el análisis de datos diacrónicos de dos variedades peruanas, nos embarcamos en la delineación de factores lingüísticos que nos permitan estudiar la 'subjetividad'. Partimos de un entender el 'conocimiento directo' como haciendo referencia al ámbito de la *experiencia del hablante* (cf. Chafe & Nichols, 1986; Anderson, 1986; Bergqvist, 2017). Ilustramos esta función en el PP-evidencial con los ejemplos en (1), donde presentamos una serie de lecturas que se pueden dar en diferentes variedades de español a la oración *(el gallo) me ha pateado mi ojo.*

1. *(El gallo) me ha pateado mi ojo.*
   a. el 'patear' acaba de ocurrirle recientemente a la persona que lo dijo, por lo que el 'patear' se puede entender como que le ocurrió al hablante en el mismo día.

b. el 'patear' ocurrió ayer o en la misma semana o antes, pero todavía hay marcas físicas del evento.
c. el 'patear' pudo haber ocurrido en el pasado cuando la persona era muy joven, pero la persona que habla se acuerda de este evento que vivió. No se lo han contado.

En la lectura de (1a), se interpreta el enunciado como que la persona a quien le ocurrió 'el patear' todavía está llorando o está en shock y/o tiene heridas frescas en el ojo o en la cara. Esta interpretación atribuye a la distancia temporal entre el 'patear' y la enunciación como corta, lo que lleva a que el oyente entienda que el evento de 'patear' debe de haber ocurrido muy recientemente al momento de la enunciación, ya sea en el día o incluso en la misma tarde. En otras variedades de español, las lecturas pueden ser otras. Por ejemplo, en la lectura en (1b), el oyente no considera que el evento tuviera lugar en el mismo día de la enunciación. En cambio, interpreta que este evento pudo haber tenido lugar el día anterior, o en la misma semana, o incluso en el mismo mes. En cualquier caso, se entiende que hay evidencia física visible que remite al evento original del 'patear'. En la lectura en (1c), en cambio, del español andino peruano, 'el patear' puede haber ocurrido en la niñez del hablante adulto, en cualquier momento de su pasado (como es el caso en este ejemplo, de nuestros datos peruanos). Lo importante aquí es que la participante se acuerda de lo que le ocurrió (no se lo contaron) y lo narra en el contexto de explicar su uso de anteojos.

Este uso evidencial del PP para hacer referencia a experiencias vividas por el narrador/hablante se ha reportado en el español andino peruano en varios estudios (Schumacher, 1975, 1980; Escobar, 1993, 1994, 1997; Klee & Ocampo, 1995; Sánchez, 2004; Jara Yupanqui, 2006, 2013; Howe, 2006, 2013; Howe & Schwenter, 2008; Rodríguez Louro & Jara Yupanqui, 2011; Álvarez Garriga,

2012; García Tesoro & Yang, 2018), así como en el español boliviano (Mendoza, 1991, 1992; Stratford, 1991; Babel, 2009). En la variedad andina ecuatoriana, se encuentra un uso evidencial del PP que corresponde, en cambio, al reportativo (Bustamante, 1991; Dumont, 2013; Pfänder & Palacios, 2013), así como una preferencia por formas perifrásticas con funciones tempo-aspectuales (cf. Haboud, 1998). De tal manera, mientras en las variedades peruanas y bolivianas el PP de evidencia directa contrasta con el pluscuamperfecto que tiene la función de reportativo o evidencia indirecta, en las variedades ecuatorianas el PP tiene función de reportativo y contrasta con el pretérito que tiene la función de evidencia directa.

La presencia del español y las lenguas andinas en la misma macrorregión andina ha llevado a un contacto lingüístico y cultural entre lenguas que no están relacionadas ni estructural ni tipológicamente (flexiva <> aglutinante; VO <> OV), ni ontológicamente (antropocéntrica y egocéntrica <> alocéntrica y narrativa, cf. Shapero 2017; Mannheim, en prensa). Además, en las lenguas andinas, incluyendo el quechua, el aimara y el jaqaru (Weber, 1986; Hardman, 1981, 1986), se encuentran expresiones gramaticales (sufijos) con función evidencial, mientras en el español la evidencialidad se expresa primordialmente en el ámbito léxico (cf. Henemann, 2012; De la Mora & Maldonado, 2015; Cornillie, 2017).

Efectivamente, la evidencialidad se expresa en las lenguas andinas a través de sufijos discursivos que, según la variedad de quechua del que se trate, diferencian al menos tres funciones en las variedades peruanas (cf. Weber, 1986; Cerrón Palomino, 1987; Floyd, 1999; Faller, 2002, 2011; Hintz, 2007; Nuckolls, 2014). Se diferencian (1) el conocimiento directo de primera mano, con *-mi* (traducción aproximada: 'yo sé que... porque lo he vivido'); así como dos distinciones adicionales de conocimiento indirecto, (2) el conocimiento

reportado con *-si* (traducción aproximada: 'alguien me dijo que...') y (3) una inferencia o conjetura con*cha* (traducción aproximada: 'me parece/ yo creo/pienso que...').

En la lingüística hispánica se ha dado especial atención al estudio de la información reportada, tanto en variedades diacrónicas del español, como en variedades modernas. El foco primordial ha sido en la expresión *dizque* (cf. Bol, Babel 2009; Alcázar, 2018), con función reportativa. De la Mora y Maldonado (2015) arguyen que en diferentes variedades de español esta expresión se ha gramaticalizado a un marcador pragmático. Otros estudios se han centrado en el uso de *dice*, también del verbo *decir,* especialmente en variedades del español en contacto con el quechua (Andrade, 2007), y también en la combinación de *dice* con el verbo que le sigue en pluscuamperfecto (Schumacher, 1980; Escobar, 1994; Klee & Ocampo, 1995). Finalmente, Demonte y Fernández Soriano (2013) estudian la expresión *que* sola para introducir información reportada.

En nuestro trabajo, presentamos análisis de datos peruanos de los siglos XX y XXI para centrarnos en el uso evidencial del PP en variedades andinas y limeñas, considerando que la capital Lima es un espacio donde existe un intenso contacto dialectal entre diferentes variedades peruanas, con especial presencia de variedades andinas (Escobar, 2014). El objetivo es develar qué factores lingüísticos y gramaticales, representados en el discurso, contribuyen a favorecer una lectura de *conocimiento directo*, por la cual el PP expresa información que es 'real' para el hablante, porque es información de primera mano (Chafe & Nichols, 1986, p. vii). Argüimos que definir los factores lingüísticos y gramaticales expresados en el contexto del uso del PP son relevantes para el estudio de la *subjetividad* y la *evidencialidad* en el español andino.

Conocimiento directo

Para poder proponer qué factores lingüísticos podrían ser relevantes empezamos tratando de explorar el concepto de *conocimiento directo*. La literatura lingüística define el 'conocimiento directo' como conectado al discurso, en el sentido que expresa el 'punto de vista del hablante' (Bergqvist, 2017) comunicando 'información que es verdadera para el hablante' (Chafe & Nichols, 1986, p. vii). Hassler agrega que se trata de un 'posicionamiento del hablante' (2015), que es descrito por otros como un 'mayor grado de compromiso del hablante' con lo que dice y en oposición a la experiencia personal indirecta (cf. Cornillie 2017). Desde una perspectiva diferente, algunos autores enfatizan que la evidencialidad, como concepto gramatical, está conectada con la 'deixis' (cf. Boye, 2018). En otro trabajo, proponemos que la emergencia del PP-evidencial del español andino (con datos peruanos) está conectada tanto a una reinterpretación del concepto de 'relevancia con el presente', que es parte de la evolución de la forma verbal PP, así como conectada a la perspectiva del hablante y desde el conocimiento del hablante (Escobar & Crespo, 2020). La gramaticalización del PP-evidencial peruano representaría un cambio semántico que va desde expresar un grado de distancia temporal con un evento pasado a expresar que un evento pasado al que se alude es de conocimiento directo del hablante.

Si el 'conocimiento directo' está conectado a la perspectiva del hablante y a su experiencia, entonces los factores lingüísticos que definen la subjetividad (y que deben de aparecer con el PP-evidencial peruano) deben incluir los siguientes cuatro factores. El primero trata de la persona gramatical del sujeto, expresada en la primera persona singular (1s). Esta favorecería la expresión de la perspectiva del hablante y, por tanto, favorecería el uso del PP-

evidencial. La expresión del pronombre sujeto de 1s (en oposición a su omisión, fenómeno más común en las variedades peruanas, Cerrón Palomino, 2018) resaltaría aun más la primera persona gramatical y, por extensión, el hablante. Por tanto, la expresión del pronombre 1s sería otro factor relevante (Davidson, 1996). Si bien se esperaría igualmente que el rol sintáctico del hablante sea el de sujeto, el rol semántico del hablante-emisor (que es sujeto) debería ser el de [- agente], ya que el PP debería estar favorecido con verbos cognitivos (*pensar, querer*), de percepción (*ver, oír*) y psicológicos (*asustarse, preocuparse*), todos enfocados en el hablante y en un sujeto experimentante, de acuerdo con Van Valin y LaPolla (1997).

Los estudios sobre el PP en la lingüística tienden a centrarse no en el hablante o el sujeto, como en nuestro caso, sino en la temporalidad que define la evolución del PP en las lenguas europeas (español, francés, italiano, alemán, inglés). En un estudio que contrasta la gramaticalización del PP en el español mexicano y el español peninsular (de Alicante), Schwenter y Torres Cacoullos (2008) proponen que el factor lingüístico que cumple la función de señalar si la gramaticalización del PP avanza hacia un perfectivo, desde un presente perfecto (o anterior, Bybee et al., 1994) que marca relevancia con el presente hasta un perfectivo, estaría en manos de expresiones temporales que marcan el presente. Cuando estas referencias al tiempo presente se debilitan, la referencia temporal se vuelve cada vez más indeterminada, lo que favorecería la gramaticalización hacia el perfectivo. Si un avance en el proceso de gramaticalización se marca con la temporalidad indeterminada, entonces el PP-evidencial debería ser favorecido por la indeterminación temporal, si bien su mayor gramaticalización no lo lleva a la perfectividad. Bybee et al. (1994, cap. 3) encuentran que hay lenguas en el mundo que toman otro camino en su gramaticali-

zación, como parece ser el caso del español andino peruano. La indeterminación temporal no haría referencia, en este caso, a la no marcación abierta de un referente temporal específico, sino a una referencia temporal vaga que no sitúa el evento en un momento temporal específico. En relación con la temporalidad, también debemos considerar la semántica lexical vendleriana (o Aktionsart) del verbo. El durativo (*correr, hablar*) y el estado (*vivir, estar*), que no expresan un límite temporal, deberían favorecer más el PP-evidencial que el durativo-télico (*buscar, construir*) o el propiamente télico (*romperse, llegar*) que sí expresan algún límite del evento.

Finalmente, los estudios lingüísticos también proponen que el 'conocimiento directo' se conecta con la deixis (cf. Boye, 2018). Por lo tanto, si el foco es en el hablante y su mundo, entonces, si el hablante no es sujeto del enunciado, este debe de estar presente en otra función sintáctica en el discurso y su presencia debería ser más alta que su ausencia.

A partir de esta base teórica, presentamos los siete factores lingüísticos descritos como expresiones gramaticales que favorecerán el uso del PP-evidencial, según los argumentos antes desarrollados. A continuación, pasamos a analizar los casos del PP encontrados en los datos. Se trata de un total de 690 casos en narraciones de 24 hablantes que representan cuatro variedades de español peruano que se diferencian diacrónica y dialectalmente.

Análisis y resultados

Usamos cuatro corpora del español peruano que representan tres momentos diacrónicos (los sesenta, los ochenta y el 2015) y dos variedades dialectales diferentes (andina y limeña). Los primeros dos corpora, que llamamos Andino-60 y Andino-80, provienen de ha-

blantes de la región centro-sur del Perú, donde se encuentra el mayor número de hablantes del quechua, y representan los sesenta y los ochenta del siglo pasado. Incluyen grabaciones de doce individuos (divididos igualmente) que crecieron expuestos y hablando el español y el quechua desde la niñez (2L1). Las grabaciones contienen historias personales.

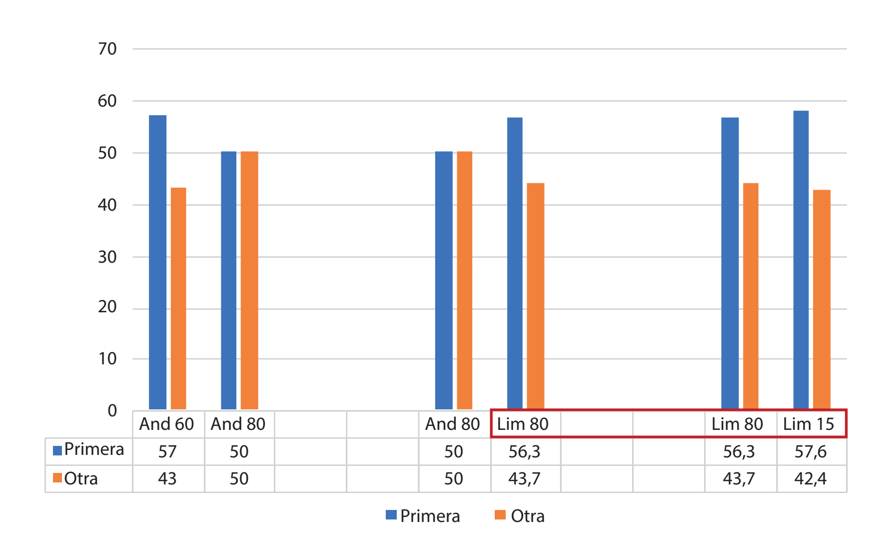
El tercer y el cuarto corpora provienen de Lima. El primer corpus limeño al que llamamos Lima-80 son historias personales de seis hablantes limeños nacidos y crecidos en la capital, con padres y abuelos nacidos en Lima también y tomados de Caravedo (1989, 1990). El segundo corpus limeño, que llamamos Lima-15, incluye seis grabaciones del corpus recogido por el proyecto CLoTILdE (*Contacto Lingüístico o Trayectorias de Influencia Lingüística en variedades del Español peruano*, dirigido por la primera autora) en el 2015, de personas que representan la primera generación nacida en Lima, de padres migrantes de otras regiones del país. En vista de que la población actual limeña con tres generaciones nacidas en Lima solo representa el 12% de la población de la capital peruana (Arellano & Burgos, 2010), este corpus representa la nueva norma limeña, ya que los dos corpora de Lima (el del 80 y el 15) provienen de individuos con educación superior.

El Cuadro 1 muestra cómo la primera persona singular es favorecida especialmente en las dos variedades limeñas. Los datos diferentes del Andino-60 y el Andino-80 sugieren que sería de interés mirar a más datos de la variedad andina del 80 para verificar si los resultados aquí presentados son representativos, ya que muestran una tendencia diferente al de las otras variedades.

La preferencia por la primera persona en los datos limeños va acompañada de un alto porcentaje de pronombre sujeto expresado.

El valor de 54% de pronombres expresos en los datos es incluso más alto que los porcentajes de pronombres expresos encontrados en variedades caribeñas en la literatura. Incluso, este porcentaje contrasta altamente con los valores encontrados en las variedades andinas peruanas anteriormente estudiadas (15.1%, Cerrón Palomino, 2018).

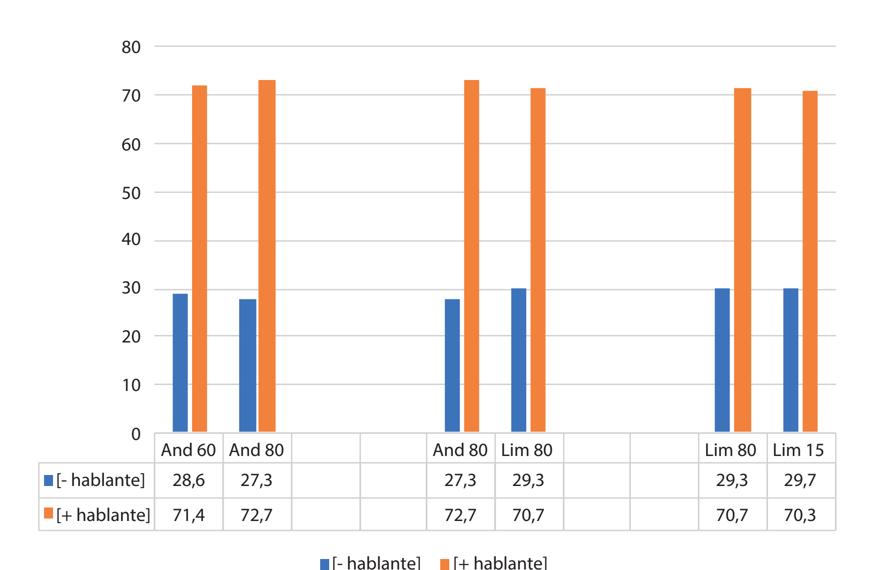
Cuadro 1
La persona gramatical de primera persona en las variedades peruanas



	And 60	And 80			And 80	Lim 80			Lim 80	Lim 15
Primera	57	50			50	56,3			56,3	57,6
Otra	43	50			50	43,7			43,7	42,4

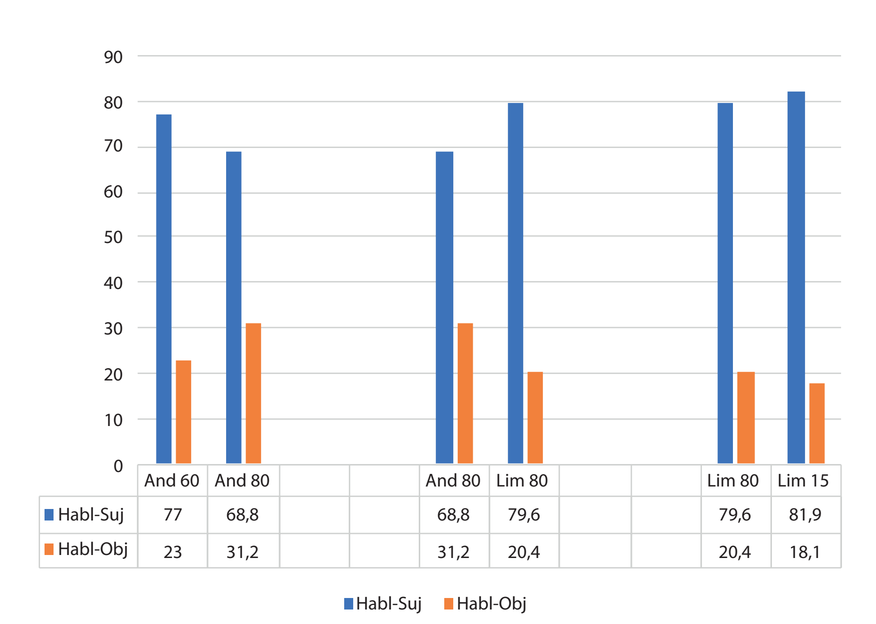
La presencia del hablante-emisor dentro del enunciado en alguna función sintáctica ocurre en el 70% o más en todas las variedades estudiadas del español peruano (Cuadro 2). Este resultado comprueba que la función del PP en estas variedades del español está conectada al concepto de subjetividad.

Cuadro 2
La presencia del hablante-emisor en el enunciado en las variedades peruanas



Cuando el hablante tiene el rol sintáctico de sujeto del enunciado, el porcentaje es altísimo comparado con la presencia del hablante-emisor como objeto en el enunciado (Cuadro 3). Tanto la primera persona gramatical como su función como sujeto del enunciado refuerzan la subjetividad asignada a la forma verbal PP y se encuentra en todas las variedades del español peruano estudiadas. Incluso, la presencia del hablante en alguna función sintáctica del enunciado corrobora la fuerte conexión entre el PP y la representación del hablante en el enunciado.

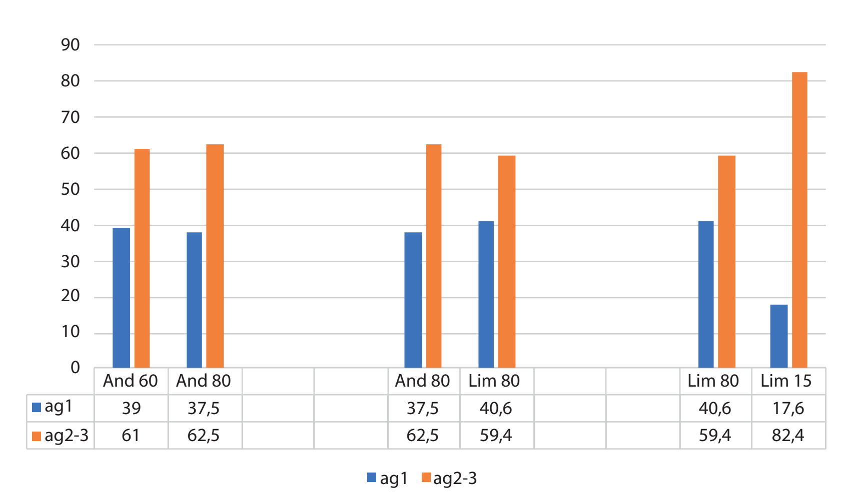
Cuadro 3
El rol sintáctico del hablante-emisor en las variedades peruanas



	And 60	And 80			And 80	Lim 80			Lim 80	Lim 15
Habl-Suj	77	68,8			68,8	79,6			79,6	81,9
Habl-Obj	23	31,2			31,2	20,4			20,4	18,1

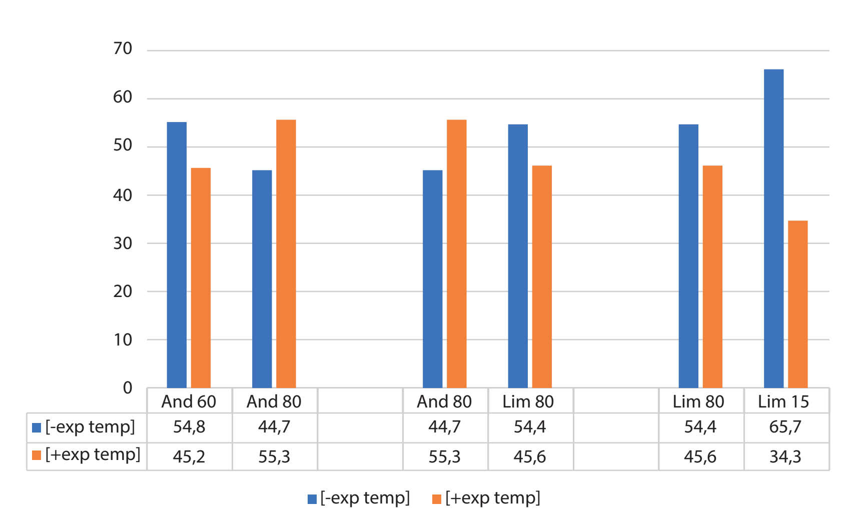
El rol semántico del hablante cuando es sujeto del enunciado es más alto cuando el sujeto expresa roles no agentivos. La no agentividad es favorecida mediante el uso de verbos cognitivos, de percepción y de experiencia que además expresan la perspectiva del hablante-sujeto (Cuadro 4). Esta función se encuentra otra vez en todas las variedades estudiadas.

Cuadro 4
El rol semántico del hablante-emisor en las variedades peruanas



Como es de esperar, la presencia de adverbios temporales es baja en las variedades peruanas (no mostrada aquí). Este factor tiene un promedio de 31%, mientras los valores en las variedades mexicana y peninsular presentadas en Schwenter y Torres Caccoullos (2008) son de 76% y 77%, respectivamente. En las variedades peruanas, en cambio, encontramos otras expresiones que son más frecuentes y que pueden proveer una interpretación también temporal si bien no son expresiones adverbiales temporales. Se trata de expresiones plurales (*algunas cosas, panes*) o colectivos (*gente*) que llevan a la indeterminación referencial, o incluso de espaciales (*en mi tierra*) que hacen referencia a 'otro lugar y tiempo anterior'. En el Cuadro 5 se ve cómo la presencia de expresiones no temporales es mayor en los datos andinos del 60 y las variedades limeñas. Otra vez encontramos que los datos Andinos-80 se comportan un poco diferente. Habría que incluir más datos para determinar si es una tendencia con significancia.

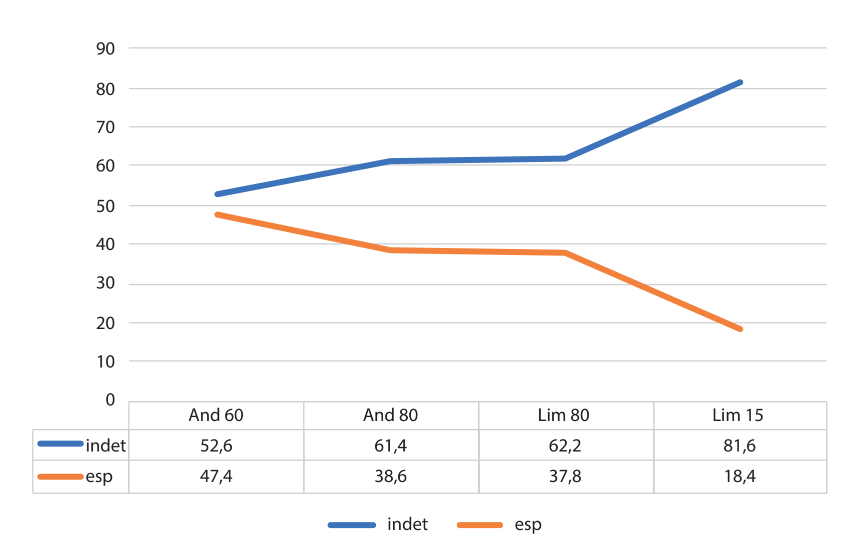
Cuadro 5
La presencia de una expresión temporal de presente en el enunciado según la variedad peruana



	And 60	And 80		And 80	Lim 80		Lim 80	Lim 15
[-exp temp]	54,8	44,7		44,7	54,4		54,4	65,7
[+exp temp]	45,2	55,3		55,3	45,6		45,6	34,3

El Cuadro 6 se enfoca en la indeterminación temporal de todas las expresiones, mencionadas antes. Los resultados muestran una tendencia clara en la variedad más moderna (Lima-15) hacia una mayor indeterminación, favorecida por la presencia de expresiones no temporales (Cuadro 5). Los datos sobre la referencia temporal de las pocas expresiones temporales (31%) también muestran una tendencia hacia expresiones de pasado y no de presente como se espera en otras variedades de español monolingüe, como las variedades mexicana y peninsular que estudian Schwenter y Torres Caccoullos (2008). Los datos corroboran trayectorias de gramaticalización diferentes. Mientras que las otras variedades que aquí se mencionana mantienen el proceso que llamamos tempo-aspectual, la variedad andina peruana representa una trayectoria de gramaticalización pragmático-discursiva (Escobar & Crespo, 2020).

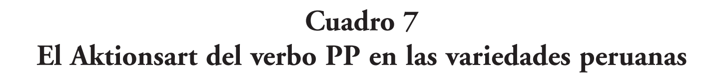
Cuadro 6
La indeterminación temporal en el enunciado según la variedad peruana



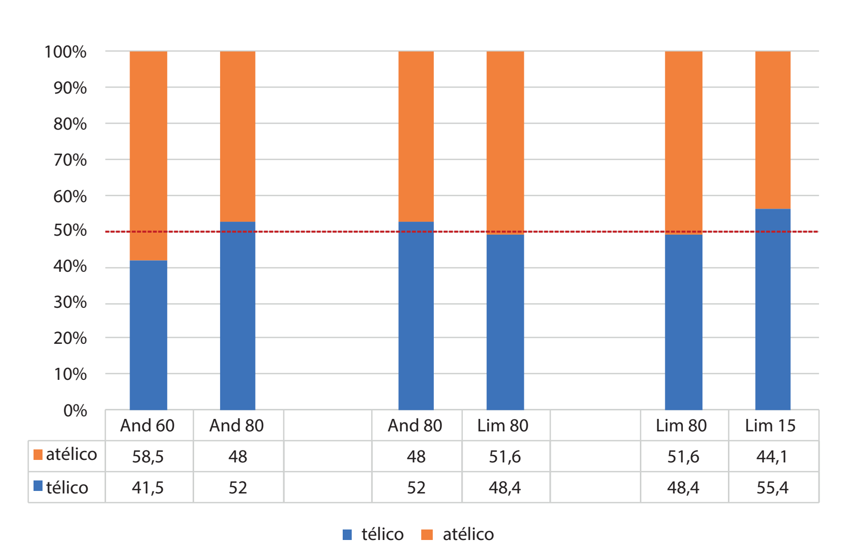
	And 60	And 80	Lim 80	Lim 15
indet	52,6	61,4	62,2	81,6
esp	47,4	38,6	37,8	18,4

El Cuadro 7 muestra que la telicidad del verbo no es relevante en el favorecimiento del PP-evidencial. Incluso sugeriríamos que la neutralización del Aktionsart es un requisito para la gramaticalización de la subjetividad en el PP-evidencial, como parece ser también la determinación temporal para la gramaticalización en general del PP, como vimos más arriba.

Tanto los verbos télicos (durativo-télico y télico) como los atélicos (de proceso y de estado) pueden aparecer con el PP-evidencial. El evento en sí mismo no se realza con esta forma verbal andina y gramaticalizada, sino la perspectiva del hablante.



Cuadro 7
El Aktionsart del verbo PP en las variedades peruanas



	And 60	And 80		And 80	Lim 80		Lim 80	Lim 15
atélico	58,5	48		48	51,6		51,6	44,1
télico	41,5	52		52	48,4		48,4	55,4

Conclusiones

Las variables lingüísticas presentadas en este estudio muestran que los factores conectados a temporalidad (la baja presencia de adverbios temporales y la indeterminación temporal) son importantes en el estudio del PP-evidencial, ya que parecen señalar una etapa de gramaticalización más avanzada del PP. La baja presencia de adverbios temporales, además de otras expresiones no temporales que pueden expresar número o espacio y ser interpretadas indirectamente con tiempo o indeterminación, parece ser relevante para una gramaticalización dirigida a la evolución de una función evidencial. Si bien estos factores no aportan un entendimiento de la función evidencial de conocimiento directo que expresa esta forma verbal en

el español andino peruano, participan de alguna manera en la dinámica del proceso que lleva a la expresión de la función evidencial.

El análisis presentado en la sección 3 sugiere que otros factores lingüísticos conectados al concepto de 'conocimiento directo' sí muestran tendencias al favorecimiento del PP-evidencial. Se trata de (a) la primera persona gramatical, (b) la presencia del hablante en el enunciado en un rol sintáctico, especialmente (c) el rol sintáctico de sujeto, (d) la expresión del pronombre sujeto de primera persona y (e) el rol semántico del sujeto-hablante como experimentante, particularmente, favorecen todos al uso del PP-evidencial andino. Igualmente, los resultados muestran que los factores lingüísticos conectados a la deixis, como (f) la neutralización del tiempo referencial y (g) la indeterminación temporal, son también importantes en la emergencia del PP-evidencial. Los resultados sugieren que la tendencia hacia la *atemporalidad* da paso a la expresión de funciones pragmáticas, como la subjetividad, que subyace el concepto de 'conocimiento directo'. Al hacer referencia el 'conocimiento directo' al conocimiento del hablante, el foco en el hablante, entonces, realza el vínculo entre la subjetividad y la subcategoría de 'conocimiento directo' que cae bajo evidencialidad.

Los factores lingüísticos conectados al 'conocimiento directo' señalan y confirman que el PP del español andino peruano expresa una función evidencial que no se encuentra en otras variedades de español, especialmente aquellas descritas en las gramáticas normativas. Los siguientes pasos de investigación tendrían que explicar la trayectoria de cómo emergió este significado en estas variedades peruanas a través del tiempo. Así mismo, la documentación de estos usos y de estas trayectorias gramaticales deberán ampliarse a estudios comparativos con otras variedades del español andino, como los bolivianos, los ecuatorianos, los argentinos, los chilenos y otros,

pues en conjunto ayudarán a documentar la influencia de categorías semánticas del quechua, la lengua minorizada, en la lengua dominante, el español. Igualmente, el entendimiento más refinado del rol que cumplen los factores lingüísticos en la influencia lingüística del quechua en el español ayudarán a entender mejor estos procesos de influencia lingüística que son naturales en las lenguas del mundo, incluyendo aquellas en las situaciones de contacto de lenguas (cf. Heine & Kuteva, 2005), y de una lengua minorizada a la lengua hegemónica. Por lo tanto, nuestro propósito aquí es también contribuir a la decolonización la perspectiva eurocéntrica y normativa en la lingüística hispánica que ve las variedades andinas de español, como variedades minorizadas social y lingüísticamente. Con este trabajo de documentación empírica, demostramos que los rasgos de las variedades andinas del español representan procesos naturales de cambio lingüístico que se encuentran en las lenguas del mundo y, especialmente, en situaciones de contacto de lenguas, como en la región andina. De esta manera contribuimos a lo que llamamos la lingüística Hispamerindia.

Referencias bibliográficas

Aikhenvald, A. (2004). *Evidentiality.* Cambridge: Cambridge University Press.

Alcazar, A. (2018). *Dizque* and other Emergent Evidential Forms in Romance Languages. Aikhenvald, A. (Ed). *The Oxford Handbook of Evidentiality*. Oxford. Publicación en línea: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198759515.013.35

Álvarez Garriga, D. (2012). Estudio sobre la variación perfecto simple y perfecto compuesto en los discursos presidenciales de Evo Morales: Marcas del contacto lingüístico. *Cuadernos de la ALFAL, 4,* 30-44.

Andrade Ciudad, L. (2007). *Usos de 'dice' en castellano andino.* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Anderson, L. (1986). Evidentials, Paths of Change, and Mental Maps: Typologically Regular Asymetries. En Chafe, W. y Nichols, J. (Eds.), *Evidentia-*

lity: The Linguistic Coding of Epistemology (pp. 273-312). Norword, NJ: ABLEX Publishing Corporation.

Arellano, R., & Burgos, D. (2010). *Ciudad de los Reyes, de los Chávez, de los Quispe…* Lima: Editorial Planeta.

Babel, A. (2009). *Dizque*, evidentiality, and stance in Valley Spanish. *Language in Society, 38*, 487-511.

Bergqvist, H. (2017). The role of 'perspective' in epistemic marking. *Lingua, 186-187*, 5-20.

Boye, K. (2018). Evidentiality: The notion and the term. Aikhenvald, A. (ed.) *The Oxford Handbook of Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press. Publicación en línea: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198759515.013.13

Bustamante, I. (1991). El presente perfecto o pretérito perfecto compuesto en el español quiteño. *Lexis 15*, 195-231.

Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar: The grammaticalization of tense, aspect and modality in the languages of the world.* Chicago: University of Chicago Press.

Caravedo, R. (1989). *El español de Lima. Materiales para el estudio del habla culta.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

_____ (1990). *Sociolingüística del español de Lima.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cerrón Palomino, R. (1987). *Lingüística Quechua.* Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Cerrón Palomino, A. (2018). Null-subject encounter: Variable subject pronoun expression in the Spanish of Quechua-Spanish bilinguals in the Central Peruvian Andes. *International Journal of Bilingualism.* Recuperado de: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1367006918763175.

Chafe, W., & Nichols, J. (1986). *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology.* Norword, NJ: ABLEX Publishing Corporation.

Cornillie, B. (2007). Epistemic and evidential modals: modal grounding a subjectification. En Cornillie, B. (Ed.), *Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi)Auxiliaries* (pp. 224-252). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

_____ (2017). Conceptual and constructional considerations on the subjectivity of English and Spanish modals. En Athanasiadou, A., Canakis, C. y Cornillie, B. (Eds.), *Sujectification. Various Paths to Subjectivity* (pp. 177-206). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

Davidson, B. (1996). 'Pragmatic weight' and subject pronouns: The pragmatic and discourse uses of 'tú' and 'yo' in spoken Madrid Spanish. *Journal of Pragmatics, 26,* 543-563.

De la Mora, J., & Maldonado, R. (2015). *Dizque:* Epistemics blurring evidentials in Mexican Spanish. *Journal of Pragmatics, 85,* 168-180.

Demonte, V., & Fernández-Soriano, O. (2013). Evidentials *dizque* and *que* in Spanish. *Linguística. Revista do Estudos linguísticos da Universidade do Porto, 8,* 211-234.

Dumont, J. (2013). Another look at the Present Perfect in an Andean variety of Spanish: Grammaticalization and Evidentiality in Quiteño Spanish. En Cabrelli Amaro, J. (Ed.) *Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 279-291). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Escobar, A. M. (1993). Epistemic Modality in Spanish in Contact with Quechua in Peru. En Smith, E. y Zéphir, F. (Eds.), *Proceedings of the Mid-America Linguistics Conference and Conference on Siouan-Caddoan Languages* (pp. 137-151). Columbia, Missouri: U. of Missouri.

____ (1994). Evidential uses in the Spanish of Quechua speakers in Peru. *Southwest Journal of Linguistics, 13*(1-2), 1-23.

_____ (1997). Contrastive and innovative uses of the *present perfect* and the *preterite* in Spanish in contact with Quechua. *Hispania, 80*, 859-870.

_____ (2014). Los etnolectos y la difusión contrajerárquica: nuevas normas en el español peruano. En Zimmermann, K. (Ed.), *Nuevos hispanismos lingüísticos* (pp. 259-284). Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Vervuert.

Escobar, A.M. y Crespo, C. (2020). La gramaticalización de la subjetividad en el español andino: el pretérito perfecto compuesto con valor evidencial. En Andrade Ciudad, L. y Sessarego, S. (Eds.). *Los castellanos del Perú. Historia, variación y contacto lingüístico*. Londres: Routledge.

Faller, M. T. (2002). *Semantics and Pragmatics of Evidentials in Cuzco Quechua.* (Tesis doctoral). Universidad de Stanford.

_____ (2011). A possible worlds semantics for Cuzco Quechua evidentials. *Proceedings of SALT, 20*, 660-683.

Floyd, R. (1999). *The structure of evidential categories in Wanka Quechua*. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.

García Tesoro, A. I., & Jang, J. S. (2018). El pretérito perfecto compuesto en el español andino peruano: usos innovadores y extensión a contextos de aoristo. *Forma y función, 31*(1), 93-123.

Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya-Yala.
Hardman, M. (Ed.) (1981). *The Aymara language in its social and cultural context.* Gainesville: University of Florida.
_____ (1986). Data-Source Marking in the Jaqi Languages. En Chafe, W. y Nichols, J. (Eds.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (pp. 113-136). Norword, NJ: ABLEX Publishing Corporation.
Hassler, G. (2015). Evidentiality and the expression of speaker's stance in Romance languages and German. *Discourse Studies*, *17*(2), 182-209.
Heine, B., & Kuteva, B. (2005). *Language contact and grammatical change*. Cambridge: Cambridge University Press.
Hennemann, A. (2012). The epistemic and evidential use of Spanish modal adverbs and verbs of cognitive attitude. *Folia Linguistica, 46*(1), 133-170.
Hintz, D. (2007). *Past tense forms and their functions in South Conchucos Quechua.* (Tesis doctoral). University of California at Berkeley.
Howe, C. (2006). *Cross-dialectal features of the Spanish present perfect: A typological analysis of form and function.* (Tesis doctoral). Ohio State University.
_____ (2013). *The Spanish perfects: Pathways of emergent meaning*. Eastbourne, UK: Palgrave Macmillan.
Howe, C., & Schwenter, S. (2008). Variable constraints on Past Reference in dialects of Spanish. En Westmoreland, M. y Thomas, J.A. (Eds.), *Selected Proceedings of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 100-108). Sommerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
Jara Yupanqui, M. (2006). *The use of the preterite and the present perfect in the Spanish of Lima.* (Tesis doctoral). University of Pittsburgh.
_____ (2013). *El Perfecto en el español de Lima: Variación y cambio en situación de contacto lingüístico.* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
Klee, C.A. & Ocampo, A. (1995). The expression of past reference in Spanish narratives of Spanish/Quechua bilingual speakers. En Silva-Corvalán, C. (Ed.), *Spanish in contact with other languages* (pp. 52-70). Washington D.C.: Georgetown University Press.
Mendoza, J. (1991). *El castellano hablado en La Paz: sintaxis divergente*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
_____ (1992). *Gramática castellana con referencia a la variedad hablada en Bolivia.* La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
Nuckolls, J. (2014). The Interactional and Cultural Pragmatics of Evidentiality in Pastaza Quichua. En Aikhenvald, A. (Ed.), *The Oxford Handbook*

of Evidentiality. Oxford: Oxford University Press. Publicación en línea: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198759515.013.10
Nuckolls, J., & Michael, L. (2014). Evidentials and evidential strategies in interactional and socio-cultural context. En Lev, M. y Nuckolls, J. (Eds.), *Evidentials and Evidential Strategies in Social Interaction* (pp. 13-20). Ámsterdam: John Benjamins.
Pfänder, S., & Palacios, A. (2013). Evidencialidad y validación en los pretéritos del español andino ecuatoriano. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 54*, 65-98.
Rodríguez Louro, C., & Jara Yupanqui, M. (2011). Otra mirada a los procesos de gramaticalización del Presente Perfecto en español: Perú y Argentina. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics, 4*(1), 55-80.
Rodríguez Ramalle, T. (2015). Evidentiality and illative markers in Spanish. *Journal of Pragmatics, 85*, 200-211.
Sánchez, L. (2004). Functional convergence in the tense, evidentiality, and aspectual systems of the Quechua-Spanish bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, 7,* 147-162.
Schumacher de Peña, G. (1975). Observaciones sobre el sistema verbal del español andino. *Materiales descriptivos para la enseñanza del castellano como segunda lengua*, 63- 104. Lima: Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación.
_____ (1980). El pasado en español andino de Puno/ Perú. En Bork, D., Greive, A. y Woll, D. (Eds.), *Romanica europaea et americana: Festschrift für Harri Meier* (pp. 553-58). Bonn: Bouvier Verlang Herbert Grundmann.
Schwenter, S., & Torres Cacoullos, R. (2008). Defaults and indeterminacy in temporal grammaticalization: The 'perfect' road to perfective. *Language Variation and Change, 20*(1), 1-39.
Shapero, J. (2017). Does environmental experience shape spatial cognition? Frames of reference among Ancash Quechua speakers (Peru). *Cognitive Science, 41*(5),1274-1298.
Stratford, D. (1991). Tense in Altiplano Spanish. *Sociolinguistics of the Spanish-speaking world: Iberia, Latin America, United States.* Tempe: Bilingual Press.
Traugott, E. C. (1995). Subjectification in Grammaticalization. En Stein, D. y Wright, S. (Eds.), *Subjectivity and Subjectivisation: Linguistic Perspectives* (pp. 31-54). Cambridge: Cambridge University Press.
_____ (2003). From subjectification to intersubjectification. En Hickey, R. (Ed.), *Motives for Language Change* (pp. 124-139). Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2010). Revisiting subjectification and intersubjectification. En Davidse, K., Vandelanotte, L. y Cuyckens, H. (Eds.), *Subjectification, Intersubjectification, and Grammaticalization* (pp. 29-70). Berlin: De Gruyter Mouton.
Weber, D. (1986). Information Perspective, Profile, and Patterns in Quechua. En Chafe, W. y Nichols, J. (Eds.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (pp. 137-155). Norword, NJ: ABLEX Publishing Corporation.
Willett, T. (1988). A cross-linguistic survey of the grammaticization of evidentiality. *Studies in Language, 12*, 51-97.
Van Valin, R. D., & LaPolla, R. J. (1997). *Syntax: Structure, meaning, and function.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sobre las autoras y los autores

Lelia Inés Albarracín. Es profesora investigadora de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud en Universidad Nacional de Santiago del Estero, República Argentina. Es Profesora de los espacios curriculares Lingüística Quichua y Taller de Lengua Quichua de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. Sus contribuciones más relevantes son "La Quichua. Gramática, Ejercitaciones y Diccionarios", una serie de tres volúmenes publicados entre 2009 y 2016, que reúne un exhaustivo estudio descriptivo de dicha lengua, y las obras "Nuevo Diccionario Temático Quichua-Castellano-Quichua" y "Diccionario Quichua-Castellano Castellano-Quichua Variedad de Santiago del Estero" editadas por las Universidades de Tucumán y Santiago del Estero, respectivamente.

Elena Benedicto. Es profesora de Lingüística en la Universidad de Purdue desde 1997, donde dirige el *Indigenous and Endangered Languages Lab* (IELLab). Se graduó con un Ph.D. en Lingüística por la University of Massachusetts-Amherst y con un Doctorado en Clásicas por la Universitat de Barcelona. Se interesa por combinar los estudios formales del lenguaje con la responsabilidad social del lingüista como científico. Ha trabajado en clasificadores verbales tanto en lenguas orales como lenguas de señas y actualmente trabaja en Predicados de Movimiento.

Claudia Crespo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesora e investigadora, tiene como áreas de interés la sociolingüística, el contacto lingüístico y dialectal, como es el español andino

peruano. Se interesa además en temas relacionados con la adquisición de segundas lenguas.

Anna María Escobar. University of Illinois at Urbana-Champaign (EE.UU.). Como profesora Principal e investigadora, centra su actividad en la sociolingüística y el cambio lingüístico en contextos de contacto de lenguas, con un foco en categorías gramaticales. Su proyecto de libro presente trata sobre los orígenes indígenas del español andino. Se trata de un estudio socio-histórico que analiza datos coloniales y modernos desde una perspectiva diacrónica. Es co-editora (bajo contrato), con Salikoko Mufwene, del *Cambridge Handbook of Language Contact.*

Fernando Garcés V. Universidad Politécnica Salesiana. Pedagogo y lingüista. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Ha publicado varios libros y artículos sobre interculturalidad, lengua y conocimiento quechua-quichua, plurinacionalidad, territorios indígenas. Ha sido investigador del Instituto de Investigaciones Antropológicas y Museo de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba) y docente de la Universidad Católica Boliviana. Actualmente es Profesor Titular Principal de la Universidad Politécnica Salesiana (Quito, Ecuador).

Rosaleen Howard. Universidad de Newcastle, Reino Unido. Catedrática de Estudios Hispánicos y Directora del Centro de Estudios Latinoamericanos y del Caribe de la Universidad de Newcastle. Sociolingüística y lingüística antropológica de la región andina. Entre sus publicaciones figuran el libro *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*, Lima: IEP/IFEA/PUCP (2007) y *Kawsay Vida. A Multimedia Quechua Course for Beginners and Beyond*, Austin, TX.: University of Texas Press (2013). En Newcastle enseña lengua quechua y sociolingüística de América Latina.

Gerardo Manuel García Chinchay. Ministerio de Cultura (Perú). Licenciado en Lingüística por la Universidad Nacional Federico Villarreal (Lima, Perú). Magíster en Letras: Estudios Lingüísticos por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil). Egresado de la Maestría en Administración Pública por la Universidad Católica Sedes Sapientiae (Lima, Perú). Actualmente es director de la Dirección de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura del Perú.

Marleen Haboud Bumachar. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ph.D. en Lingüística, MA en Antropología y Licenciada en Lingüística. Es Directora del Programa de investigación interdisciplinaria *Oralidad Modernidad.* Se ha especializado en el estudio de las lenguas indígenas habladas en Ecuador y proyectos comunitarios que buscan determinar la vitalidad de las lenguas y desarrollar propuestas de revitalización. Analiza además los efectos del contacto lingüístico y la relación entre políticas lingüísticas, la educación bilingüe y la vitalidad lingüística Modernidad Oralidad (www.oralidadmodernidad.org)

Daniela Narváez. Es estudiante de doctorado en el programa de posgrado en español y portugués de la Universidad de Massachusetts Amherst. Sus intereses de investigación incluyen la antropología lingüística, la identidad lingüística, el español ecuatoriano en contacto con el Kichwa y el paisaje lingüístico como herramienta para estudiar la presencia de grupos minoritarios tanto en Ecuador como en la diáspora.

Fernando Ortega Pérez. Universidad San Francisco de Quito (Ecuador). Médico, antropólogo y Ph.D. en Salud Pública, es Profesor Investigador que, desde una perspectiva interdisciplinaria, considera que los conocimientos tradicionales y los conocimientos científicos tienen el reto de un diálogo productivo, que favorezca la

innovación intelectual y material, valorando tanto la diversidad biológica ambiental como la diversidad cultural del ser humano; de ahí la importancia de la equidad en el trato intercultural.

Agustín Panizo. Lingüista de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Master en lexicografía por la Escuela de Lexicografía Hispánica (Universidad de León, España). Se ha especializado en áreas de lingüística, lexicografía, políticas lingüísticas y el estudio de las lenguas indígenas habladas en Perú. Fue, hasta enero de 2020, Director de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura del Perú. Es miembro del Consejo Consultivo de Wikitongues, iniciativa mundial para la acción por las lenguas.

Elizabeth Salomón. URACCAN (Nicaragua). Lingüista Autóctona, Coordinadora del Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Revitalización Cultural IPILC de la Universidad URACCAN y Licenciada en Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad URACCAN, cuenta con una maestría en Planificación y Desarrollo con Identidad Regional, graduada en la universidad URACCAN. Trabaja en proyectos relacionados con áreas lingüísticas y culturales en Nicaragua.

Carlos Sánchez Avendaño. Universidad de Costa Rica. Doctor en "El lenguaje humano: naturaleza, origen y usos" por la Universidad Autónoma de Madrid y magíster en lingüística por la Universidad de Costa Rica. Su trabajo de investigación gira en torno a la sociolingüística del desplazamiento de lenguas, la documentación lingüística y etnográfica de base comunitaria, el cambio lingüístico por obsolescencia y por contacto de lenguas, la grafización y la creación de recursos didácticos.

Santiago Sánchez Moreano. Universidad Sorbonne Nouvelle (Paris 3) y post-doc asociado al programa *Empirical Foundations*

of Language LABEX EFL en Francia. Sus intereses de investigación son el estudio de las prácticas plurilingües en situaciones de movilidad transnacional y contacto de poblaciones en la Guayana francesa, el trapecio amazónico y la ciudad de Cali (Colombia). Sus campos de investigación son la sociolingüística, la lingüística de contacto y la antropología lingüística.

Inge Sichra. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba. Es sociolingüista austriaca residente en Bolivia. Además de docente-investigadora en la Universidad, es consultora en el área de educación intercultural bilingüe y lenguas indígenas. Coordinó y editó el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina 2009 por encargo de UNICEF, FUNPROEIB Andes y AECID. Su última publicación *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas* (Plural Editores 2016) recoge testimonios de madres y padres que reinstalan sus lenguas originarias en la crianza de sus hijos. Sus intereses son interculturalidad y educación; política y planificación lingüística; desplazamiento y revitalización lingüística.

Beatriz Zabalondo Loidi. Universidad del País Vasco UPV/EHU. Doctora por la Universidad del País Vasco. Profesora e investigadora en dicha institución desde 2011 (antes en Mondragón Unibertsitatea). Sus líneas de investigación están dirigidas a la Comunicación en general y, en particular, a los medios en lenguas minorizadas. Antes de ser docente trabajó para la Televisión Vasca y en el único diario nacional en euskera.



Desafíos en la diversidad 2

Desde distintas miradas, este libro escudriña las muchas facetas que tiene la diversidad y los retos que enfrentamos al tratar de entenderlas y aceptarlas. Incentivados por la lingüística, los procesos educativos, el contacto lingüístico, el translingüismo, y la creciente vulnerabilidad lingüística, analizamos múltiples situaciones de lenguas en desplazamiento, reflexionamos sobre algunas de las respuestas que se han ido generando y que apuntan a la revitalización lingüístico-cultural a largo plazo, y ponemos en la mesa de discusión teorías, conceptos y metodologías que consideramos aportarán a la investigación y a la acción, desde nuestras propias realidades.

Esperamos que este libro nos lleve a reflexionar y a posicionarnos frente a las innumerables inequidades sociales, lingüísticas y culturales que nos rodean y, sobre todo, que nos incentive a vivir en la diversidad con todos y cada uno de nuestros sentidos.

Marleen Haboud, 2020









ISBN: 978-9978-10-445-3

